



Sous la direction de Karl HANSON

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET SA MISE EN PRATIQUE EN ANGLETERRE

**Quelles influences du communautarisme et du
postcolonialisme ?**

MÉMOIRE – Orientation recherche

Présenté à
l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch
pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Valentine THOMET

de

Saint-Blaise, Neuchâtel

Mémoire No DE 2014/MIDE12-13/11

SION

Mai 2014

Résumé

La présente étude vise à explorer l'éducation interculturelle dans le contexte anglais et à comprendre comment ce concept, qui propose une vision non-essentialiste de l'interaction entre les cultures, est compris dans la politique et la pratique de l'éducation en Angleterre. De même, il s'agit de savoir si les approches communautaristes et postcoloniales permettent de clarifier le rôle que joue ce concept dans la politique éducative en Angleterre. Dans ces buts, une méthode de raisonnement principalement inductive a été privilégiée, avec l'observation de l'application de l'éducation interculturelle à travers les analyses d'une école secondaire et de trois centres de recherche londoniens spécialisés dans l'éducation. Ces observations permettent de construire une connaissance de la pratique pour vérifier si les théories existantes de l'éducation interculturelle correspondent à l'interprétation effectuée de la réalité. Ainsi, deux dimensions fondamentales de l'éducation interculturelle structurent la confrontation entre les observations empiriques et la littérature, à savoir l'identité culturelle et les relations de pouvoir. Pour conclure, ce développement mène à une tentative de redéfinition du concept.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier le Professeur Karl Hanson, pour sa disponibilité et ses conseils avisés tout au long de ce travail.

J'exprime toute ma gratitude à Hugh Starkey, co-directeur de l'ICEDC, Douglas Bourn, directeur du DERC et Jagdish Gundara, directeur de l'ICIS, pour leur disponibilité, leur savoir, et leurs conseils qui m'ont permis d'acquérir une connaissance approfondie de la politique éducative anglaise et de l'éducation interculturelle.

Je remercie Jack Peffers, collaborateur au sein de l'ICIS, qui m'a aidé à organiser la visite de l'école secondaire londonienne.

De même, merci à l'ensemble des représentants de l'institution scolaire pour m'avoir permis de découvrir une école londonienne, et merci en particulier à mon interlocuteur, pour sa gentillesse et ses réponses instructives pour cette recherche.

Merci également à ma famille, pour leur soutien dans la progression de cette étude.

Je remercie très chaleureusement Odile Roulet, pour sa relecture minutieuse de ce travail.

Et enfin, merci à Kizito Bizimungu, pour nos débats enrichissants pour les réflexions effectuées dans le cadre de cette recherche.

Table des matières

INTRODUCTION	- 1 -
1. CONTEXTE HISTORIQUE ET POLITIQUE ÉDUCATIVE EN ANGLETERRE.....	- 6 -
2. EDUCATION INTERCULTURELLE.....	- 13 -
2.1. Évolution de la théorie	- 13 -
2.2. La notion de l'éducation interculturelle	- 17 -
2.3. Mise en œuvre de l'éducation interculturelle	- 19 -
2.4. Finalités de l'éducation interculturelle	- 20 -
3. COMMUNAUTARISME ET POSTCOLONIALISME : L'ESSENCE CULTURELLE EN OPPOSITION	- 23 -
3.1. Communautarisme	- 23 -
3.2. Postcolonialisme	- 24 -
4. ANALYSE DE LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE LONDONIENNE	- 27 -
4.1. But de l'étude empirique.....	- 27 -
4.2. Méthodologie.....	- 28 -
4.3. Considérations éthiques	- 29 -
4.4. Analyse et discussion.....	- 30 -
4.4.1. Communautarisme anglais	- 31 -
4.4.2. Le prestige comme cadre éducatif.....	- 33 -
4.4.3. Quelle application de l'éducation interculturelle ?.....	- 34 -
5. ANALYSE DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DANS LA PRATIQUE DE TROIS CENTRES DE RECHERCHE.....	- 37 -
5.1. Buts de l'étude de cas.....	- 37 -
5.2. Méthodologie.....	- 39 -
5.3. Considérations éthiques	- 41 -
5.4. Analyse.....	- 42 -
5.4.1. International Centre for Intercultural Studies (ICIS)	- 42 -
i. Présentation du centre	- 42 -
ii. Éducation interculturelle dans la théorie.....	- 43 -
iii. Éducation interculturelle dans la pratique.....	- 44 -
iv. Éducation interculturelle : communautariste ou postcoloniale ?.....	- 45 -

5.4.2.	Development Education Research Centre (DERC)	- 46 -
i.	Présentation du centre	- 46 -
ii.	Éducation interculturelle dans la théorie.....	- 47 -
iii.	Éducation interculturelle dans la pratique.....	- 48 -
iv.	Éducation interculturelle : communautariste ou postcoloniale ?.....	- 49 -
5.4.3.	International Centre for Education and Democratic Citizenship (ICEDC)	- 50 -
i.	Présentation du centre	- 50 -
ii.	Éducation interculturelle dans la théorie.....	- 51 -
iii.	Éducation interculturelle dans la pratique.....	- 52 -
iv.	Éducation interculturelle : communautariste ou postcoloniale ?.....	- 53 -
5.5.	Discussion.....	- 53 -
5.5.1.	Éducation interculturelle dans la théorie	- 54 -
5.5.2.	Éducation interculturelle dans la pratique.....	- 55 -
5.5.3.	L'éducation interculturelle selon les paradigmes postcolonial et communautariste	- 56 -
6.	ANALYSE DE LA DOCUMENTATION SUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE. - 59 -	
6.1.	L'identité culturelle	- 60 -
6.1.1.	Notion d'identité culturelle.....	- 60 -
6.1.2.	Sentiment d'appartenance	- 61 -
6.2.	Relations de pouvoir.....	- 64 -
6.2.1.	Notion du pouvoir.....	- 64 -
6.2.2.	Hégémonie étatique	- 67 -
6.2.3.	Débat sur le déficit des minorités	- 69 -
6.3.	Déconstruction de l'éducation interculturelle	- 71 -
6.3.1.	Analogie sémantique entre interculturalité et interdisciplinarité	- 71 -
6.3.2.	Vers une nouvelle définition de l'éducation interculturelle ?.....	- 74 -
	LIMITES DE L'ÉTUDE ET PERSPECTIVES FUTURES.....	- 77 -
	Limites de l'étude.....	- 77 -
	Perspectives futures.....	- 78 -
	CONCLUSION	- 79 -
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	- 83 -
	ANNEXES	- 89 -

Introduction

L'Angleterre est réputée pour sa richesse culturelle et pour sa grande tolérance de la différence, qui se reflète d'ailleurs parfaitement dans son système éducatif. De plus, j'ai toujours été intriguée par l'assemblage des différentes cultures d'une société et par la manière de vivre ensemble avec un système de valeurs et de normes infiniment variées. J'ai alors commencé par me demander comment se partager un territoire, une politique, une éducation, une identité nationale, somme toute une vie avec une diversité toujours plus forte et des relations toujours plus complexes.

Je me suis rendue à Londres dans le cadre d'un semestre d'échange universitaire. J'ai profité de cette opportunité pour m'imprégner de l'atmosphère d'une ville et d'un pays qui m'étaient alors complètement inconnus, afin de comprendre comment la dynamique des relations entre cultures fonctionne, tout en sachant que chaque pays aborde la diversité de manière différente. Par exemple, concernant la diversité linguistique, si l'on se rend dans une école publique d'une zone urbaine londonienne, il est très probable d'être accueilli par un écriteau portant la mention *bienvenue* en vingt-cinq langues différentes. Ainsi, les institutions scolaires signalent que quiconque pénètre dans le bâtiment est le bienvenu. De même, les bibliothèques comportent des livres bilingues ou disponibles dans la langue maternelle de l'enfant. En outre, les écoles engagent des professeurs bilingues et des assistants afin de venir en aide aux enfants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. Ces divers aménagements, qui laissent un espace relativement important à la diversité culturelle, contrastent avec l'obligation pour les élèves de porter un uniforme, et donc de former une unité absolue dans l'apparence. Ces différentes pratiques constituent un ensemble de compromis raisonnables, propres à l'Angleterre, et élaborés au nom de l'égalité et de l'intérêt supérieur de l'enfant.

Cette approche de la différence m'a amenée à choisir d'aborder la diversité en Angleterre sous l'angle de l'éducation interculturelle, car ce concept trouve son fondement dans les interactions entre les cultures. Il constitue pour ma recherche un

atout, étant donné que je souhaite, à travers cette étude, proposer une manière transversale d'examiner l'éducation et le contact entre les cultures. À cette fin, j'ai appuyé mon analyse sur deux paradigmes que j'ai considérés comme deux visions opposées de la dynamique des interactions culturelles. Il s'agit du communautarisme, qui propose une vision essentialiste de l'interaction entre les cultures, et du postcolonialisme, qui défend une approche non-essentialiste de l'interculturalité. Ainsi, la question de recherche principale de la présente étude s'intitule :

Comment le concept de l'éducation interculturelle, qui propose une vision non-essentialiste de l'interaction entre les cultures, est-il compris dans la politique et la pratique de l'éducation en Angleterre ? De même, est-ce qu'une approche communautariste et une approche postcoloniale permettent de clarifier le rôle que joue ce concept dans la politique éducative en Angleterre ?

La notion de l'éducation interculturelle étant en soi empreinte d'une certaine complexité, j'ai privilégié dans cette étude une approche interdisciplinaire, non seulement pour avoir une vision globale des thématiques étudiées, mais aussi pour percevoir les relations complexes entre les concepts utilisés à l'extérieur et à l'intérieur de ceux-ci.

Ainsi, les disciplines abordées tout au long de cette recherche ne sont pas mentionnées explicitement, mais participent, en s'associant de manière complexe à définir les concepts et à renforcer les arguments. De même, ce n'est pas seulement la globalité de ce texte qu'il faut considérer comme interdisciplinaire, mais chacune des notions fondamentales représentées dans l'étude que sont l'éducation, l'interculturalité, les interactions, le communautarisme et le postcolonialisme.

Dans le but d'analyser ma question de recherche sous un angle interdisciplinaire, j'utilise plusieurs sous-questions qui se présentent tout au long de cette étude. Pour en citer quelques-unes, je me suis penchée sur la question de savoir comment s'organise la politique éducative en Angleterre. Quel est l'impact de l'appartenance à une société multiculturelle sur l'identité de l'enfant ? Quelle dynamique du pouvoir existe-t-il en Angleterre ? S'assimile-t-elle plutôt au

communautarisme ou au postcolonialisme ? Comment l'éducation interculturelle est-elle appliquée dans une école londonienne ? Ou encore, que pensent les théoriciens du concept de l'éducation interculturelle ?

Afin de répondre à la question de recherche principale et aux sous-questions, j'ai privilégié une méthode de raisonnement inductive (Anadón et Guillemette, 2007). J'ai ainsi observé, dans un premier temps, la mise en pratique de l'éducation interculturelle en Angleterre et construit ma propre connaissance de cette réalité pour, dans un deuxième temps, vérifier si les théories existantes de l'éducation interculturelle correspondent à mon interprétation de la réalité britannique, et aboutir, en conclusion, à une proposition de redéfinition du concept.

Cette recherche est structurée en deux parties principales. La première consiste en une revue de littérature secondaire ayant pour but de délimiter le contexte de l'analyse. Elle est divisée en trois chapitres qui constituent la partie déductive de l'étude et qui me permettent d'acquérir la connaissance nécessaire pour cadrer la deuxième partie de ce travail, qui consiste à interpréter l'éducation interculturelle en pratique. Il s'agit d'un raisonnement déductif dédié à l'approche globalement inductive du présent travail (Anadón et Guillemette, 2007). Cette première partie contient, dans l'ordre d'apparition, un premier chapitre décrivant la politique éducative en Angleterre du dix-neuvième siècle à aujourd'hui, un chapitre définissant la notion de l'éducation interculturelle, et enfin un chapitre délimitant les notions du communautarisme et du postcolonialisme.

La deuxième partie constitue l'élément analytique de cette recherche et est divisée elle-même en trois chapitres ; de quatre à six. Dans le quatrième chapitre, une analyse est effectuée sur la manière dont l'éducation interculturelle est mise en œuvre dans une école secondaire londonienne. Le cinquième chapitre présente une analyse de la pratique de trois centres de recherche et leur compréhension du concept de l'éducation interculturelle. Ces chapitres quatre et cinq rassemblent les connaissances de l'éducation interculturelle que j'ai acquises à partir de mon observation de la pratique.

Le dernier chapitre analytique tente de répondre à la question de recherche

principale en interprétant les théories existantes de l'éducation interculturelle à partir des constats tirés des chapitres quatre et cinq. Elle est structurée sur la base de deux composantes fondamentales de l'éducation interculturelle, à savoir l'identité culturelle et les relations de pouvoir, et aboutit à la dernière section qui propose une déconstruction du concept avec, comme aboutissement de cette recherche, une tentative de redéfinition de l'éducation interculturelle.

Dans un souci de clarifier les choix des termes utilisés dans l'analyse, il est important de préciser ce que j'entends par la notion de *groupe minoritaire*, *groupe dominant* et par des notions similaires. Premièrement, le *groupe minoritaire* ne signifie pas les personnes migrantes, mais simplement toute personne appartenant à une autre culture que la culture anglaise et qui réside sur territoire britannique. En effet, le fait que certains groupes ne sont pas dominants ne sous-entend pas qu'ils soient étrangers, car en Angleterre il existe des communautés comme les Écossais, les Irlandais ou des migrants de deuxième ou troisième génération qui sont nés sur le territoire anglais. Deuxièmement, le dualisme entre dominant/dominé ou majoritaire/minoritaire ne rend pas les arguments comme adhérents aux principes de l'eurocentrisme ou de tout autre ethnocentrisme, mais cette dualité est utilisée dans une logique de simplification de la situation pour une meilleure compréhension du lecteur.

En outre, concernant les notions telles que le pays, le Royaume-Uni, les îles Britanniques, la Grande Bretagne ou l'Angleterre, il faut tout d'abord comprendre l'utilisation du mot *pays* dans son acception générale, à savoir un « territoire habité par une collectivité et constituant une réalité géographique dénommée » (Rey-Debove et Rey, 2013). Il s'agit donc d'une délimitation territoriale qui est à comprendre en fonction de la notion à laquelle elle est rattachée, à savoir l'Angleterre, la Grande Bretagne, les îles Britanniques ou le Royaume-Uni. S'agissant de la politique éducative, étant donné qu'elle se limite au territoire anglais dans le cadre de cette étude, il sera fait référence au terme de l'Angleterre pour tout ce qui la concerne. De plus, les îles Britanniques sont à comprendre comme un territoire en opposition à l'Europe continentale et incluent donc le Royaume-Uni ainsi que la République d'Irlande. Enfin, les termes de la Grande Bretagne et du Royaume-Uni correspondent à la formulation trouvée dans les sources.

Pour conclure, concernant la notion de l'éducation dans le concept de l'éducation interculturelle, j'ai choisi de la limiter au domaine scolaire, même si j'atteste le fait que l'éducation n'est pas restreinte à l'école en tant qu'institution, mais qu'elle peut se décliner sous différentes formes, comme les modes informels de transmission du savoir (Dewey, 1916/1983 ; Serpell et Hatano, 1997).

1. Contexte historique et politique éducative en Angleterre

Dans le but de comprendre comment le concept de l'éducation interculturelle est compris dans la politique et la pratique de l'éducation à la diversité en Angleterre, il est essentiel d'entamer cette recherche par une présentation de l'évolution de la politique éducative dans le pays.

En prenant en compte celles qui n'ont pas de caractère religieux, pas moins de seize écoles publiques de confessions différentes sont recensées en Angleterre, pour un total de 24.328 écoles comptabilisées en janvier 2013 (voir annexe A). 34% des écoles publiques anglaises constituent des écoles avec un caractère religieux. De plus, sur un total de 7.519.700 élèves d'écoles primaire et secondaire, 25% des enfants effectuent leur scolarité obligatoire dans une école de confession religieuse (voir annexe B).

Ces chiffres reflètent le multiculturalisme anglais, par la présence notamment d'écoles de l'Église d'Angleterre, de l'Église catholique romaine, ainsi que d'écoles de confession méthodiste, juive, musulmane ou sikh (voir annexe A). De surcroît, le multiculturalisme anglais est composé de cultures indienne, africaine et caribéenne, mais aussi de cultures invisibles, comme celles provenant d'Irlande, d'Amérique du nord, d'Australie et de Nouvelle-Zélande (Figueroa, 2000).

De plus, le Royaume-Uni applique traditionnellement une approche de la diversité orientée vers l'essentialisation des cultures, soit une politique prônant la reconnaissance et le respect de chaque communauté ethnique, et donc une grande tolérance vis-à-vis des pratiques de chaque culture (Chebbah et Ferjani, 1996). On retrouve ce modèle d'intégration dans le système scolaire qui, s'il veut trouver une légitimité, suppose un haut degré d'égalité entre les différents groupes ethniques (Gundara, 2000). Cependant, le principe de l'égalité entre les structures

scolaires n'a pas toujours été revendiqué.

En effet, les écoles étaient initialement gérées par les Églises avant d'être subventionnées par l'État en 1830. Plus tard, le gouvernement laïc et les autorités religieuses parviennent à un compromis concrétisé dans la loi sur l'éducation de 1944¹ (Halstead, 2002 ; Sinclair, 2005). Ce règlement institue deux formes d'écoles de confession religieuse qui suivent toutes deux le programme scolaire national tout en gardant un caractère religieux (Ward, 2008).

Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, une constante vague d'immigration de populations survient, provenant des anciennes colonies de l'Empire britannique, puis du Commonwealth. Parallèlement, durant les années soixante et septante, un mouvement de laïcisation du système scolaire s'amorce et conduit, à la fin des années septante, à la reconnaissance politique du multiculturalisme anglais. Toutefois, ce mouvement n'aboutit pas à une complète sécularisation du système (Sinclair, 2005).

Ainsi, l'apparition du multiculturalisme trouve sa source dans le fait que le Royaume-Uni, dans un souci de se déculpabiliser de son passé colonial, considère ses communautés immigrantes comme une partie intégrante de l'identité anglaise. D'ailleurs, ces dernières revendiquent leurs droits à la diversité et à la reconnaissance de leurs propres valeurs (Gundara, 2000). Osler et Starkey (2000) ainsi que Gundara (2000 ; 2003) retiennent que cette désignation résulte de la vague d'immigration d'après-guerre et donc de l'apparition de minorités visibles dans la société du Royaume-Uni. Ils précisent néanmoins que le multiculturalisme a toujours existé, en particulier et incontestablement depuis la décentralisation du pouvoir entre l'Angleterre, l'Irlande du Nord, l'Écosse et le Pays de Galles.

L'idéal du multiculturalisme consiste non seulement en la cohésion sociale entre les différents groupes ethniques du pays, mais aussi en reconnaître et considérer cette diversité comme un atout sociétal (Sinclair, 2005). Ainsi, cette période est caractérisée par une certaine tolérance de la différence, comme des horaires de cours adaptés au Ramadan des élèves musulmans. En pratique toutefois, les

¹ Traduction libre de "Education Act 1944"

groupes dominants peinent encore à considérer pleinement que les minorités culturelles ont un statut égal et à leur accorder autant de pouvoir et de privilèges (Gundara, 2000).

Durant les années quatre-vingts et nonante, sous les gouvernements conservateurs de Margareth Thatcher et de John Major, les écoles religieuses connaissent un succès grandissant. Ces deux Premiers ministres n'excluent pas le multiculturalisme au Royaume-Uni, mais ils accordent à quelques structures scolaires privées anglicanes, catholiques ou juives un soutien financier de l'État, au détriment des autres écoles religieuses issues de l'immigration (Sinclair, 2005). Ces dernières sollicitent les autorités afin de bénéficier du même droit, sans succès. En effet, ces gouvernements conservateurs s'opposent à la reconnaissance de pratiques qui ne correspondent pas à la tradition chrétienne (Ward, 2008). Par ailleurs, le gouvernement Thatcher ne permet pas au système éducatif d'évoluer en niant la problématique de la discrimination raciale et en prônant les valeurs britanniques tout en négligeant la présence des minorités ethniques au Royaume-Uni (Chitty, 2009 ; Tomlinson, 2008).

Ce n'est qu'avec l'arrivée au pouvoir de Tony Blair en 1997 que quelques écoles non chrétiennes se voient accorder le statut d'écoles publiques. Parallèlement, un groupe de travail supervisé par Bernard Crick est formé dans le but de rédiger des recommandations en faveur d'une éducation à la citoyenneté (Advisory Group on Citizenship, 1998). Le rapport, publié en 1998, promeut notamment une redéfinition de la notion de citoyenneté britannique et une politique éducative inclusive des communautés minoritaires (Chitty, 2009 ; Tomlinson, 2008). Osler et Starkey (2000), ainsi que Tomlinson (2008), émettent toutefois de nombreuses critiques au sujet notamment du manque de références aux droits humains, de l'absence de la thématique du racisme et de l'inégalité de traitement, mais aussi au sujet de son caractère colonialiste². En effet, le rapport ignore l'identité double (anglaise et de leur origine) des minorités ethniques et porte un accent sur leur différence plutôt que sur leur union avec la société anglaise. Malgré cela, ce rapport mènera à l'introduction de l'éducation à la citoyenneté comme cours obligatoire en 2002.

² Extrait du rapport: "This should entail learning not only about the United Kingdom – including all four of its component parts – but also about the European, Commonwealth and global dimensions of citizenship, with due regard being given to the homelands of **our** minority communities and to the main countries of British emigration." (Advisory Group on Citizenship, 1998, § 3.16, p. 18)

Durant les dernières années du vingtième siècle, un mouvement de mise à égalité de chacune des communautés et de respect mutuel se met en place, avec des promesses d'une cohabitation harmonieuse au sein de la société anglaise (Sinclair, 2005). Par ailleurs, les écoles qui accueillent des minorités culturelles et religieuses présentent un programme d'enseignement largement inclusif (Tomlinson, 2008).

En 2000, la modification de la loi sur la relation entre les races³ bannit toutes les formes de discriminations et, à partir de 2004, une interdiction de discrimination de tout groupe religieux entre en vigueur. Ces deux évènements dissuadent les professeurs des écoles multiculturelles à traiter du problème du racisme à l'école par peur d'être qualifié de xénophobe. Ils délaissent donc cette problématique, arguant qu'en tant que blancs, ils ne se sentent pas concernés par la problématique de la discrimination (Tomlinson, 2008).

Une nouvelle loi sur l'éducation est adoptée en 2005⁴, et favorise la création et la reconnaissance des écoles religieuses. L'argument mis en avant par le gouvernement est une volonté d'accorder le même statut à toutes les écoles sans distinction aucune et ainsi d'élargir le choix des parents pour leurs enfants.

Mayall (2004) émet une critique virulente sur la politique du Parti travailliste de Tony Blair lorsqu'elle avance qu'à cette époque, les jeunes ne sont pas en mesure de vivre pleinement leur enfance en raison du conflit générationnel entre adultes et enfants instauré par le parti. En effet, les politiciens tendent à limiter au maximum la liberté de choix des enfants, comme dans le cas du choix de l'école qui revient nécessairement aux parents. Mayall (2004) parle d'une peur des adultes de laisser les enfants mener leur vie à leur façon et ainsi de perdre le contrôle sur leurs agissements. Cette politique œuvre donc pour plus de surveillance et de régulation vis-à-vis de la jeunesse.

De surcroît, la politique pour la diversité du parti travailliste de Tony Blair ne concerne pas uniquement des questions d'égalité. En effet, le Premier ministre met l'accent sur l'augmentation des standards d'éducation au détriment des écoles en tant que

³ Traduction libre de « Race Relation (Amendment) Act 2000 »

⁴ Traduction libre de « Education Act 2005 »

structures. Il souhaite ainsi atteindre une meilleure qualité d'éducation en favorisant la diversité, ce qui entraînera une compétition entre les écoles. En d'autres termes, il utilise l'ethos religieux et ses institutions pour produire du capital social (Chitty, 2009 ; Ward, 2008).

Le début du 21^e siècle est marqué par des excès de violence entre communautés religieuses. La probable raison de ces heurts se trouve non seulement dans le clivage, mais aussi dans le manque de dialogue interculturel, certaines écoles soupçonnant d'autres de former des fanatiques religieux hautement nuisibles à la cohésion sociale (Sinclair, 2005). Une des conséquences de ces craintes, par ailleurs largement alimentées par les médias, est l'augmentation des partisans à un État laïc. Ces derniers argumentent en effet que l'éducation représente avant tout l'acquisition de connaissances de manière neutre et favorisent la liberté de choix des enfants en âge de fréquenter l'école, tandis que les partisans des écoles confessionnelles avancent le droit des parents de choisir l'éducation de leurs enfants (Halstead, 2002 ; Ward, 2008).

En 2004, une fameuse déclaration émise par Trevor Phillips, l'ex-président de la Commission pour l'égalité raciale, atteste de l'échec du multiculturalisme et prône une politique interculturelle pour une cohésion et un sentiment d'unité sociale (Tomlinson, 2008). Ainsi, dès 2007, la sensibilisation des professeurs à l'éducation à la citoyenneté est encouragée, l'apprentissage des langues étrangères est favorisée, les cours d'histoire sont modifiés avec un contenu plus actuel, tout comme l'histoire de l'Union Européenne, de la période de l'Empire britannique ainsi que celle de l'esclavage (Tomlinson, 2008).

Le gouvernement actuel, qui pour la première fois depuis le régime de Winston Churchill, est constitué d'une coalition entre le parti conservateur, avec David Cameron comme Premier ministre, et le parti libéral démocrate avec Nick Clegg comme Vice-Premier ministre, travaillent à de nouvelles réformes du système éducatif.

Ce gouvernement a introduit une nouvelle loi sur l'éducation⁵ en 2011, qui accorde

⁵ Traduction libre de « Education Act 2011 »

plus de liberté d'actions aux écoles et qui a notamment pour objectif de diminuer les inégalités dans le domaine de l'éducation. La désignation d'une coalition au pouvoir a permis de légèrement diminuer les changements constants dans le domaine de l'éducation, mais il est trop tôt pour évaluer l'impact réel de cette nouvelle loi (Abbot, Rathbone et Whitehead, 2013).

Dans tous les cas, l'éducation se trouve actuellement en période de renouvellement, dans l'optique de s'adapter à l'évolution de la société. Toutefois, elle peine à rester en adéquation avec la réalité et les solutions trouvées manquent parfois de clarté et surtout de stabilité. Par conséquent, les problèmes structurels ne sont pas résolus mais au contraire ils s'intensifient, et ainsi, des inégalités de classes dans le milieu de l'éducation tendent à augmenter (Portera, 2011).

Il est certain que la mondialisation, les migrations, les sociétés multiculturelles, les technologies de l'information et l'expansion des médias ont entraîné de nombreux changements structurels dans le domaine de l'éducation (Portera, 2008). En effet, au Royaume-Uni, au cours de ces trente dernières années, l'organisation du système scolaire a subi des changements constants, radicaux et parfois controversés, fragilisant ainsi la structure et donc la qualité de l'éducation elle-même (Meredith, 2002). En effet, ces modifications alimentent la diversité des pratiques dans la gestion des structures scolaires, au détriment d'un système global et égal pour tous et ne favorisent pas l'éducation interculturelle (Gundara, 2000 ; Halstead, 2002).

En conséquence, le système éducatif aujourd'hui ne surmonte pas l'exclusion raciale et les inégalités dans le domaine de l'éducation, notamment du fait que le gouvernement peine à reconnaître corrélation entre le racisme culturel et les problèmes structurels présents dans la politique éducative. Tomlinson (2008) conclut d'ailleurs que le choix d'une société et d'un système scolaire multiculturels dans les années soixante n'a en rien favorisé l'égalité raciale ou communautaire, mais au contraire qu'elle aurait alimenté la discrimination et l'exclusion. En outre, Osler et Starkey (2000) affirment que la notion du multiculturalisme anglais est utilisée de manière stigmatisante, car lorsqu'on désigne une école comme étant multiculturelle, il s'agit en réalité d'une référence au fait qu'une majorité de ses élèves proviennent de minorités visibles.

De même, les préjugés sur les minorités culturelles ne sont pas dépassés notamment parce que la plupart des programmes d'enseignements des écoles peu multiethniques ne comprennent pas une éducation à la tolérance de la différence, et parce qu'ils alimentent les stéréotypes et donc l'exclusion sociale (Tomlinson, 2008). Par ailleurs, une scission apparaît entre les écoles comportant une majorité d'élèves autochtones et celles comprenant une majorité d'élèves issus de l'immigration et qualifiés de « difficiles ». Ces écoles acquièrent donc une mauvaise réputation dans l'opinion des parents, qui préfèrent placer leurs enfants dans d'autres structures scolaires (Tomlinson, 2008). De plus, Gundara (2000) déplore que le système anglo-saxon reste très traditionnel et de ce fait, qu'il ne favorise pas l'intégration des minorités culturelles, qui se sentent alors exclues de la politique éducative.

À présent que, les dynamiques interculturelles passées et présentes ont été exposées, le chapitre suivant présente l'éducation interculturelle au travers de son histoire, de sa définition, de son application en pratique et de ses finalités.

2. Education interculturelle

Il s'agit dans ce chapitre de préciser la notion de l'éducation interculturelle, afin d'obtenir une connaissance théorique utile pour l'analyse empirique des chapitres quatre et cinq. Dans ce but, le présent chapitre propose, dans un premier temps, une section traitant de l'évolution de la notion au niveau international et national, afin d'acquérir une connaissance globale du contexte de l'éducation interculturelle. Dans un deuxième temps, trois sections sont consacrées à la définition du concept, à sa mise en pratique et à ses finalités.

2.1. Évolution de la théorie

L'émigration ne constitue plus aujourd'hui une condition pour découvrir des cultures. En effet, le phénomène de la mondialisation touche les cinq continents, avec pour corollaires la réduction des distances géographiques, ainsi qu'une révolution informatique. De même, ce phénomène bouleverse les constructions sociales, en particulier les conceptions de société et de culture, qui doivent être redéfinies dans un sens plus global. Ce changement de paradigme est relativement récent, puisque c'est à partir des années septante, avec l'élan du Conseil de l'Europe, que des politiques se mettent en place dans le but d'instaurer des pédagogies multiculturelles, notamment en rapport avec l'intégration des enfants immigrants au sein des structures scolaires (Portera, 2008).

Toutefois, des prémices de l'éducation interculturelle apparaissent dans certains textes internationaux, comme l'article 26 paragraphe 2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (DUDH) ainsi que l'article 5 paragraphe 1. a. de la

Convention de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptée en 1960 (Convention de Paris de 1960). Ces deux articles stipulent que l'éducation doit « (...) favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux (...) ». De même, l'article 7 de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale de 1965 (Convention contre le racisme) traite de l'engagement des États parties en matière d'éducation⁶. Enfin, de manière similaire aux précédents instruments internationaux, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) concrétise à son article 13 paragraphe 1 la finalité du droit à l'éducation⁷.

En 1978, la Déclaration de l'UNESCO sur la race et les préjugés raciaux est adoptée, consacrant le droit à la différence pour tous les êtres humains (article 1) ainsi que la lutte contre le racisme (articles 5 et 6). En lien avec l'ensemble de ces principes, l'article 29 paragraphe 1 c de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant de 1989 indique la finalité de l'éducation avec un rapport très prononcé à l'éducation interculturelle⁸.

Durant les années quatre-vingts et nonante, la notion de l'éducation interculturelle apparaît plus fréquemment dans le cadre des travaux de groupes de recherches, lors de conférences internationales ou dans des déclarations internationales (Portera, 2011 ; Rey-von Allmen, 2011). Selon le Conseil de l'Europe, le phénomène de la mondialisation ne doit pas mener à une homogénéisation de la société et le

⁶ L'article 7 de la Convention contre le racisme stipule : « Les Etats parties s'engagent à prendre des mesures immédiates et efficaces, notamment dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et de l'information, pour lutter contre les préjugés conduisant à la discrimination raciale et favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre nations et groupes raciaux ou ethniques, ainsi que pour promouvoir les buts et principes de la Charte des Nations Unies, de la Déclaration universelle des droits de l'homme, de la Déclaration des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale et de la présente Convention »

⁷ L'article 13 paragraphe 1 du PIDESC stipule : « Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. »

⁸ L'article 29 paragraphe 1. c) CDE stipule que l'éducation de l'enfant doit viser à : « (...) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ».

dialogue entre les cultures doit être favorisé. Dans ce sens, l'éducation interculturelle constitue la solution la mieux adaptée pour répondre aux conflits dérivant de la mondialisation. Il s'agit donc d'une nouvelle manière de concevoir l'éducation et ses enjeux car le mélange de cultures n'est plus considéré comme un risque mais comme un atout (Portera, 2008).

Concernant la situation particulière de la société britannique, on parle d'abord d'éducation multiculturelle. Ce terme, apparu à la fin des années septante, vise à favoriser la reconnaissance des minorités culturelles dans un contexte de forte immigration. Quant à l'éducation interculturelle au Royaume-Uni, elle ne trouve ses racines que quelque trois décennies auparavant, avec la création en 1979 du Centre international pour les études multiculturelles, qui se nomme aujourd'hui le Centre international pour les études interculturelles⁹ (ICIS). Ce centre a pour objectif principal d'analyser la sensibilisation des futurs professeurs aux problématiques interculturelles dans le cadre de leurs programmes de formation. De même, en 1979 le rapport sur le multiculturalisme en Grande Bretagne est publié par Pieter Batelaan, le futur président de l'Association Internationale pour l'Éducation Interculturelle (IAIE) et suscite un grand intérêt des professeurs, des agences nationales et du Conseil de l'Europe (Gundara et Portera, 2008). Suite à la publication de ce rapport, de nombreuses conférences sont organisées. Elles aboutissent à une prise de conscience que la politique du Royaume-Uni sur la multiculturalité diffère considérablement de celle d'autres membres du Conseil de l'Europe. Ainsi, dans le but d'harmoniser les pratiques, l'IAIE est fondée en 1984 à Londres (Gundara et Portera, 2008 ; Rey-von Allmen, 2011).

Par la suite, de nombreux projets pour le développement de l'éducation interculturelle voient le jour, avec pour moteur principal l'égalité dans l'éducation (Rey-von Allmen, 2011). Toutefois, en Grande Bretagne, le terme de multiculturalité est davantage utilisé que celui de l'interculturalité, avec des projets principalement focalisés sur l'intégration des enfants immigrés à l'école (Gundara et Portera, 2008). De manière générale, la problématique abordée par les professeurs est la difficulté d'apprentissage de la langue anglaise, mais ni le lien entre la langue maternelle et l'anglais, ni le rôle de l'apprentissage de l'anglais dans les difficultés de réussite ne

⁹ Traduction libre de « International Centre for Intercultural Studies (ICIS).

sont relevés. De même, les relations des enfants immigrés avec les autres élèves ne sont pas prises en compte. En conséquence, le multiculturalisme anglais se racialise¹⁰ et acquiert une connotation stigmatisante dans le sens où il désigne une communauté immigrante comme minoritaire, isolée, désavantagée et en difficulté, alors qu'il aspire initialement à promouvoir l'intégration et l'égalité des chances dans l'éducation (Gundara, 2003).

L'éducation interculturelle quant à elle, propose une vision différente de l'éducation multiculturelle, car elle aspire à dépasser les relations de pouvoirs entre les communautés pour se focaliser non plus sur les cultures en tant qu'entités sociales distinctes, mais sur les interactions entre ces cultures (Rey-von Allmen, 2011).

Plus récemment, la thématique de l'éducation au sens large est abordée par deux centres, à savoir le Centre de Recherche pour l'Éducation au Développement¹¹ (DERC), fondé en 2006 et ayant pour but l'analyse des problématiques internationales et mondiales, ainsi que le Centre International pour l'Éducation et la Citoyenneté Démocratique¹² (ICEDC), constitué une année plus tard et œuvrant principalement pour la recherche sur l'éducation à la citoyenneté. Ces deux centres ainsi que l'ICIS feront l'objet d'une analyse de l'influence de l'éducation interculturelle dans leurs pratiques, qui sera présentée au chapitre cinq de cette recherche. Auparavant, il s'agit de définir en quoi consiste l'éducation interculturelle et quelles sont ses finalités.

¹⁰ Terminologie librement traduite de la notion anglaise « racialisation », développée par Gundara (2003, p. 6) : La « racialisation » du multiculturalisme permet de clarifier la connotation stigmatisante du multiculturalisme. En effet, les difficultés d'apprentissage de la langue anglaise pour les enfants de langue maternelle étrangère entraînent un retard dans le programme scolaire, qui est traduit par les professeurs comme un besoin de bénéficier de cours de soutien et donc l'envoi systématique de ces élèves dans des écoles spécialisées (Gundara et Portera, 2008). Leur intégration dans la classe, et au sens large dans la société anglaise n'est donc pas favorisé, ce qui les contraint, une fois leur scolarité terminée, à exercer des métiers peu qualifiés. En conséquence, ces enfants sont étiquetés à l'avance comme désavantagés dans le programme scolaire, et au sens large ils constituent une problématique sociale. Ce phénomène racialise le multiculturalisme car, premièrement, il s'adresse uniquement aux minorités visibles, et deuxièmement, il les désigne comme un déficit dans la société anglaise (Gundara, 2003). Cela augmente les discriminations raciales sur les communautés minoritaires car leur différence est uniquement considérée dans un sens péjoratif et les politiques en faveur du multiculturalisme pour prévenir cette forme d'essentialisation ethnique ne se focalisent que sur ces groupes, et non sur une prise en compte du contexte global de la société.

¹¹ Traduction libre de « Development Education Research Centre » (DERC)

¹² Traduction libre de « International Centre and Education for Democratic Citizenship » (ICEDC)

2.2. La notion de l'éducation interculturelle

Comme il a été indiqué dans l'introduction de cette recherche, la notion de l'éducation interculturelle est en soi empreinte d'une certaine complexité. Cette dernière se trouve déjà dans la définition même du concept, étant donné que l'éducation interculturelle se réfère à de nombreux domaines, comme la psychologie sociale, les sciences de l'éducation, l'anthropologie culturelle, l'ethnologie, les sciences de la communication, les sciences politiques, l'histoire, la géographie, sans oublier la philosophie (Portera, 2011). Il s'agit donc de tenir compte de chacune de ces disciplines et de leurs interrelations pour aborder la notion de l'éducation interculturelle de manière complexe et ainsi garder la vision la plus large possible sur le sujet. Cela constitue l'une des priorités prises en compte dans le cadre de cette recherche.

De manière générale, les spécialistes ne s'accordent pas sur une définition commune et une application universelle de l'éducation interculturelle (Portera, 2011). Plus précisément, le terme *interculturel* est composé du préfixe *inter* en latin, signifiant littéralement *entre* et impliquant une dynamique d'interaction, de dépassement des frontières, de circulation (Morin, 2003). Partant du constat que la nature de tout individu consiste à agir en interaction avec d'autres individus, le concept de l'éducation interculturelle induit un échange et une réciprocité entre deux ou plusieurs cultures, ainsi qu'un esprit de cohésion, de mutualité et de coopération entre les groupes mais aussi entre chaque individu au sein du même groupe (Licata et Heine, 2012 ; Rey, 1997 ; Rey-von Allmen, 2011).

Par ailleurs, la notion de culture, qui constitue le fondement du concept de l'éducation interculturelle, fait référence aux normes et aux valeurs partagées, aux constructions symboliques propres à chaque groupe social, ainsi qu'aux rôles sociaux que les individus adoptent lors d'interactions avec d'autres individus du même groupe ou d'un groupe différent (Lucchini et Ridoré, 1983 ; Osler et Starkey, 2000 ; Rey, 1997). De même, la communauté culturelle évolue par les relations avec d'autres communautés culturelles, ainsi que par les relations entre les membres de cette communauté. Par conséquent, la culture est sujette à un changement continu

alimenté par les interactions constantes et ne peut donc jamais être entièrement figée. Parallèlement, dans le cadre de l'éducation interculturelle, ce sont ces interactions entre les différentes cultures et à l'intérieur de ces cultures qui importent.

Sémantiquement, l'éducation interculturelle se trouve à la frontière entre deux notions : l'éducation multiculturelle et l'éducation transculturelle. Elle diffère de l'éducation transculturelle dans le sens où elle permet à chaque culture de garder sa nature propre. Elle ne souhaite pas, contrairement à l'éducation transculturelle, dépasser les frontières des cultures et les uniformiser, mais elle agit sur les interactions entre celles-ci (Portera, 2008 ; 2011 ; Rey-von Allmen, 2011).

Quant à l'éducation multiculturelle, un amalgame avec l'éducation interculturelle subsiste dans la littérature, en particulier dans les sociétés britanniques, où le terme interculturel n'est apparu que dernièrement. Pourtant, la distinction entre les deux termes est significative. En effet, l'éducation multiculturelle poursuit le but de reconnaître et respecter la différence culturelle et considère chaque culture comme ayant une structure et des valeurs propres (Portera, 2008). Elle ne nie pas la présence de relations entre les groupes, mais ces relations ne sont pas fondamentales dans le concept (Rey, 1997 ; Rey-von Allmen, 2011). Ainsi, une société multiculturelle tend à une addition de communautés culturelles cohabitant sans qu'il n'y ait forcément une forte cohésion sociale (Rey-von Allmen, 2011 ; Portera, 2011). En conséquence, l'éducation multiculturelle aura tendance à se limiter à une simple description statique des cultures et à mettre l'accent sur le clivage entre elles, alors que l'éducation interculturelle cherche à reconnaître et comprendre non seulement la diversité culturelle, mais aussi l'interaction qui anime cette diversité et qui participe à l'évolution des groupes culturels dans une société donnée (Rey-von Allmen, 2011).

De même, l'éducation interculturelle propose de considérer les cultures comme des réalités qui, dans un monde globalisé, s'influencent et se transforment en permanence et elle tente ainsi de dépasser les stéréotypes culturels figés (Bleszynska, 2008). Plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'éducation interculturelle constitue la réponse la plus adaptée aux défis complexes de la mondialisation (Gundara, 2000 ; Portera, 2008 ; Rey-von Allmen, 2011).

2.3. Mise en œuvre de l'éducation interculturelle

Dans la pratique, l'éducation interculturelle intervient à plusieurs niveaux. Elle concerne tant la politique éducative et la législation, que les structures scolaires et leur organisation. Il s'agit par exemple de la formation et le savoir-faire des enseignants, l'organisation des leçons, le choix des langues enseignées, et surtout la cohésion entre les élèves et avec les professeurs (Rey, 1997). En effet, l'éducation interculturelle est avant tout une question de relations entre les personnes, donc les individus qui fréquentent l'établissement scolaire.

Le travail interculturel ne se limite pas une simple valorisation de la différence culturelle. Dans le cadre de l'enseignement, les professeurs ont non seulement besoin d'outils, mais aussi d'une stratégie de mise en œuvre de l'éducation interculturelle. Si les enseignants n'ont pas un bagage suffisant dans ce domaine, ils risquent d'appliquer de manière erronée les principes de l'éducation interculturelle et de stigmatiser la différence, alors que le but premier est de favoriser le dialogue interculturel (Rey-von Allmen, 2011). Par exemple, il ne s'agit pas de remplacer l'eurocentrisme par un autre ethnocentrisme, ni de considérer les relations de manière verticale et dualiste, mais de les comprendre de manière horizontale et complexe afin de permettre un angle de vue global sur la dynamique de relations entre cultures.

Par ailleurs, l'application des principes de la CDE constitue un bon point de départ pour favoriser l'éducation interculturelle ; par exemple l'application de l'article 12 CDE concrétise le droit de l'enfant de participer. En fait, il s'agit de privilégier une éducation qui renforce la capabilité participative des enfants, qui stimule leur esprit critique et qui maximise leurs ressources et leur agentivité dans une perspective de dialogue interculturel (Lansdown, 2010).

Il faut rester vigilant sur la méthode choisie pour appliquer ces principes. En effet, la participation des enfants ne doit pas être un moyen détourné de remplir une fonction utilitaire (Liebel, 2010), par exemple en organisant des festivités pour célébrer la diversité culturelle. Non seulement ce genre de pratique n'engage

aucune réflexivité ou esprit critique pour les enfants ou les enseignants, mais surtout elles poursuivent le but inverse de l'éducation interculturelle en essentialisant les cultures. En effet, ces pratiques les figent dans le temps et dans l'espace et elles les réduisent à de simples stéréotypes qui ne correspondent en rien à la réalité. Ainsi, Rey (1997, p. 135) propose de laisser à l'enfant le soin de « (...) se situer par rapport à ses diverses expériences de vie, de les intégrer, d'assumer ses propres choix identitaires et de créer sa propre expression culturelle. »

2.4. Finalités de l'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle poursuit les objectifs découlant du rôle essentiel de l'éducation en tant que « (...) méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société » (Dewey, 1916/1983, p. 11). Ces objectifs comprennent la transmission de valeurs éthiques, humanistes et culturelles, telles que la tolérance, la solidarité et l'égalité, mais aussi le renforcement des compétences et du jugement critique dans une optique d'émancipation où l'apprenant est encouragé à être réflexif (Freire, 1974). De plus, l'éducation se fonde sur l'idée d'une préparation à une citoyenneté autonome (Osler et Starkey, 2000).

Concernant les finalités de l'éducation interculturelle concrétisées dans le droit international, il a précédemment été observé que ce concept est concrétisé de manière relativement explicite dans la CDE, en particulier dans l'article 29, qui présente les buts de l'éducation :

« (...) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne (...) » (article 29 paragraphe 1 lettre c CDE)

En outre, la CDE mentionne implicitement l'importance des relations interculturelles entre les personnes de différentes cultures :

« (...) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone(...) » (article 29 paragraphe 1 lettre d CDE)

De même, selon le Comité des Droits de l'Enfant (2001, p. 6), le but ultime de l'éducation consiste à « (...) développer au maximum le potentiel de l'enfant et de lui offrir un maximum de chances de participer pleinement et de façon responsable à la vie d'une société libre ». Toutefois, même si l'esprit de l'éducation interculturelle corrobore les buts de l'éducation présentés à l'article 29 CDE, et malgré l'insistance du Comité dans son Observation Générale No 1 pour l'intégration des principes de l'article 29 dans les lois nationales, la formulation de cet article ne traduit pas une obligation réelle de prendre des mesures pour les Etats parties. En effet, l'expression « Les Etats parties conviennent (...) » leur laisse un large pouvoir dans l'interprétation et l'application de l'article 29 et peut comporter le risque d'une application minimaliste des buts de l'éducation prévus par la CDE.

L'éducation interculturelle poursuit plusieurs buts spécifiques. Elle veut constater la diversité culturelle et la réalité des interactions influençant la nature des individus et des communautés culturelles, chercher à comprendre comment cette dynamique opère, et garantir que le projet éducatif promeuve le dialogue, la tolérance et la cohésion entre les groupes (Bleszynska, 2008; Rey, 1997). L'éducation interculturelle permet d'ailleurs de s'interroger sur le statut des différentes communautés culturelles et sur les relations de pouvoirs entre elles.

En conclusion de ce chapitre, l'éducation interculturelle aspire à une justice sociale, dans le sens que son rôle n'est pas simplement de résoudre les conflits entre individus, mais avant tout de construire un monde équitable (Gorski, 2009). L'approche n'est donc pas linéaire, soit par exemple un conflit culturel entre deux individus, mais systémique, soit une vision globale, qui tienne compte de toutes les

considérations en jeu et des relations dynamiques entre les individus concernés.

Son idéal consiste à créer un système de valeurs éthiques partagées telles que la tolérance, la solidarité et l'égalité afin que l'éducation interculturelle prenne sens (Freire, 1974 ; Gundara, 2000 ; 2003 ; Zachariev, 2006). Ce système sera par exemple inscrit dans le programme d'enseignement national qui intègre la diversité comme un instrument de progrès, et le dialogue comme une progression « (...) dans la connaissance de l'Autre » (Morin, 2004, p. 11).

À partir de ces constats et afin de progresser dans la réflexion sur la question de recherche principale, il s'agit dans le chapitre suivant de définir les notions de communautarisme et de postcolonialisme.

3. Communautarisme et postcolonialisme : l'essence culturelle en opposition

Le présent chapitre constitue la dernière section de la revue de littérature, qui permet ensuite de procéder à la partie analytique de cette étude. Il a pour objectif de définir les notions du communautarisme et du postcolonialisme, qui tenteront de clarifier la façon dont l'éducation interculturelle joue un rôle dans la politique éducative en Angleterre.

3.1. Communautarisme

Le communautarisme est un courant sociologique qui comporte deux connotations, l'une positive et l'autre négative. Cependant, ces deux définitions ne sont pas radicalement opposées et se complètent mutuellement. En conséquence, la présente étude ne se détermine pas sur une des deux notions, mais tient compte des deux visions.

Dans le premier cas, il s'agit d'une idéologie opposée au libéralisme, dans le sens où le communautarisme rejette l'importance de l'individualité et de l'intérêt personnel propre au libéralisme et se détermine par les valeurs de la communauté qui sont transmises de génération en génération (Etzioni, 2006).

Dans le deuxième cas, le communautarisme est considéré comme une forme d'essentialisation ou de catégorisation des différentes cultures. En d'autres termes, le

communautarisme est l'appartenance d'un individu à un certain groupe. Cette appartenance est imposée et maintenue par le groupe dominant et elle permet de déterminer les comportements de l'individu (Evans, 2006).

Une telle définition de la diversité ou de la différence culturelle implique, tout comme la théorie du postcolonialisme, de se pencher sur la question des relations de pouvoir entre les groupes. Pourtant, le communautarisme s'oppose radicalement au postcolonialisme, introduit ci-après.

3.2. Postcolonialisme

Le postcolonialisme est une notion complexe car il ne peut être classé dans aucune discipline précise. En effet, il transcende de nombreux domaines et agit à deux niveaux, politico-historique et philosophico-sociologique (Loomba, 2005 ; Young, 2009). Dans un premier lieu, ce chapitre définit brièvement les deux grandes catégories de cette théorie, pour ensuite approfondir celle privilégiée dans le cadre de la présente recherche, à savoir la dimension philosophico-sociologique.

La dimension politico-historique fait référence à la période de la décolonisation du XIX^e et du XX^e siècle et au bouleversement politique qui s'ensuit pour les pays colonisés et colonisateurs (Quayson, 2000 ; Young, 2009). Elle concerne ainsi la période des revendications postcoloniales telles la liberté, l'égalité, le droit à un statut social et une indépendance politique (Young, 2009). Ainsi, de nombreux intellectuels, comme Frantz Fanon¹³ ou Homi Bhabha, analysent et développent des théories¹⁴ sur le phénomène de la colonisation et de la décolonisation, ainsi que sur

¹³ Fanon avance que le tiers monde est une création de l'Europe, car cette dernière a construit sa richesse matérielle et économique grâce à l'exploitation des esclaves provenant de ses colonies (Loomba, 2005).

¹⁴ Bhabha (2006, p. 99) développe notamment la notion du « tiers-espace », qui « établit de nouvelles structures d'autorité, de nouvelles initiatives politiques, qui échappent au sens commun ». Le tiers-espace est une forme d'espace interculturel, qui permet de renégocier la place de la culture de chacun et dans lequel chacun ressent le besoin de revendiquer la légitimité de sa culture. Dans cet espace se développe l'énonciation, qui est une forme de revendication. L'énonciation se présente lors

les relations de pouvoir entre les colonisés et les colons. Cela constitue la dimension philosophico-sociologique, qui est présentée ci-dessous.

La dimension philosophico-sociologique dans le contexte du postcolonialisme concerne la volonté de reconnaître le statut des minorités culturelles, leurs identités culturelles et d'accorder à leur voix une valeur sociale et politique égale à celle de la culture dominante (Loomba, 2005 ; Quayson, 2000; Young, 2003 ; 2009). Le postcolonialisme indique une volonté de non seulement reconnaître le statut des minorités, mais aussi de renverser la binarité de la relation dominants/dominés en une relation horizontale, égalitaire, où le même statut est accordé à chacun et où les cultures ne sont pas en opposition, mais en interaction (de Oliveira Andreotti et de Souza, 2012 ; Young 2003 ; 2009). En effet, selon Edward Saïd (cité par Loomba, 2005), un Etat qui construit sa politique sur la base d'une structure binaire entre le familier et l'étranger polarise la distinction et accentue l'opposition de ces deux dimensions. Ainsi, le postcolonialisme cherche à déconstruire la relation à l'autre afin d'établir une nouvelle relation qui n'est pas basée sur la distinction entre les groupes dominants/dominés (Young, 2012). Bhabha (1994) avance que le postcolonialisme permet de mettre ces deux opposés à égalité, dans le but de supprimer les conflits entre cultures. Il ajoute que la pensée postcoloniale rend possible un espace d'autonomie et d'expression pour tous, y compris pour les minorités. En d'autres termes, elle consiste à changer de perspective et à penser autrement qu'au travers des normes occidentales. Le postcolonialisme est ainsi très utile dans l'analyse de la dynamique des relations de pouvoir, de l'ethnocentrisme et des inégalités sociales (de Oliveira Andreotti et de Souza, 2012).

En guise de conclusion à ce troisième chapitre, le communautarisme et le postcolonialisme représentent deux points de vue divergents de la manière d'appréhender la culture, en particulier dans l'analyse de la pratique de l'éducation interculturelle au Royaume-Uni.

En effet, du point de vue de la dynamique des relations dans le cadre de

de l'interaction entre individus, qui tentent chacun de revendiquer leur culture respective. Dans l'exemple du processus de décolonisation, c'est dans ce tiers-espace que les colonisés ont revendiqué la légitimité de leur culture comme une entité indépendante de celle des colonisateurs.

l'éducation interculturelle, le communautarisme tend à compartimenter les cultures et donc à freiner les relations entre elles, tandis que le postcolonialisme donne une approche qui aspire à dépasser les relations de force entre les communautés. Il permet une marge de manœuvre plus importante pour la complexité et la diversité, et favorise donc les relations entre les groupes (Cannella et Viruru, 2004).

4. Analyse de la pratique de l'éducation interculturelle dans une école secondaire londonienne

Les notions fondamentales étant clarifiées, le quatrième chapitre entame la deuxième partie de la présente étude, qui consiste à répondre à la question de recherche principale, en analysant de quelle façon le concept de l'éducation interculturelle est compris dans la pratique. Pour ce faire, une étude sera menée sur la manière dont est vécue l'éducation interculturelle au quotidien dans une école secondaire londonienne. Dans ce but, la méthode de raisonnement inductif a été privilégiée, afin, dans un premier temps, d'observer comment une école secondaire réfléchit et applique l'éducation interculturelle. Dans un deuxième temps, la méthode inductive permettra d'utiliser les connaissances acquises lors de cette visite pour développer un point de vue critique sur l'éducation interculturelle telle que présentée dans l'analyse documentaire du chapitre six.

4.1. But de l'étude empirique

Étant donné que la présente recherche porte sur un domaine spécifique de l'éducation en Angleterre, la visite d'une école anglaise est nécessaire pour construire une connaissance de la mise en œuvre de l'éducation interculturelle.

À travers cette étude de terrain, je désire savoir comment une école anglaise est structurée, d'une part en relation avec l'environnement dans lequel elle est implantée et en relation avec la politique éducative de l'Angleterre, et d'autre part

du point de vue de l'organisation interne du bâtiment. En outre, j'observe comment l'éducation interculturelle est appliquée dans une école, qui représente le lieu premier de la mise en application de la politique éducative en Angleterre.

Plus précisément, je souhaite déterminer si l'éducation interculturelle est explicitement citée par les professeurs ou si elle est implicitement appliquée par les acteurs de l'établissement scolaire. Je désire me pencher sur l'impact de l'appartenance culturelle des élèves sur leurs relations à l'école, et sur la façon dont les interactions s'opèrent entre les élèves et les professeurs et entre les élèves eux-mêmes. Dans cette optique, je m'intéresse à l'avis personnel du professeur avec qui j'ai eu l'opportunité de discuter, dans le but de savoir si la notion de l'éducation interculturelle est connue parmi les enseignants. Finalement, je me penche sur la pratique de l'éducation interculturelle en relation avec la CDE, pour savoir comment et dans quelle mesure celle-ci peut aider dans la mise en œuvre du concept.

4.2. Méthodologie

L'école secondaire que Jack Peffers, membre de l'ICIS, m'a conseillé de visiter accueille des enfants âgés de 11 à 18 ans. Elle est réputée pour intégrer des enfants avec des besoins spéciaux et des difficultés d'apprentissage. Il s'agit d'une école publique, ouverte tant aux garçons qu'aux filles et ayant comme particularité de ne pas procéder à une sélection de ses élèves, ni sur la base de leurs résultats scolaires antérieurs, ni selon leurs compétences. En outre, cette école est communautaire, car c'est l'autorité locale qui contrôle son administration et l'établissement n'a ainsi aucune appartenance religieuse.

Afin de concrétiser cette visite et grâce à l'appui de Jack Peffers, je me suis adressée au directeur de l'institution scolaire de manière à convenir d'une rencontre avec l'un de ses professeurs. Malheureusement, on ne m'a pas accordé du temps pour m'entretenir avec les élèves ou d'autres acteurs pertinents de l'école.

Concernant le déroulement de la visite, le professeur en question m'a présenté les lieux, soit les principales salles de classe, ainsi que le campus. Ensuite, nous avons pu nous entretenir sur la base du questionnaire préparé par mes soins, questionnaire que je n'avais pas soumis à mon interlocuteur avant notre rencontre.

Avant l'entrevue, j'ai informé le professeur de la raison de ma présence, ainsi que du sujet de ma recherche. L'entretien était directif, soit sous la forme d'un questionnaire contenant uniquement des questions ouvertes et qui permet de délimiter le cadre de référence par rapport auquel l'interlocuteur se positionne (Ghiglione et Matalon, 1985). Toutefois, le questionnaire ne constituait pas un cadre strict qu'il devait absolument respecter. En effet, il représentait plutôt une base de référence reprenant les objectifs mentionnés ci-dessus et une assistance durant la conversation (voir annexe C).

L'entretien s'est déroulé sous la forme d'une discussion et d'un échange de points de vue, plutôt que d'un jeu de questions/réponses à sens unique. De même, si une information de l'enseignant suscitait de ma part un intérêt, je n'hésitais pas à lui demander des clarifications ou un développement plus approfondi du thème en question.

4.3. Considérations éthiques

Dans toute recherche impliquant des êtres humains et qui concerne principalement des thématiques actuelles dans un contexte réel, il est nécessaire de protéger la personne avec qui je m'entretiens (Yin, 2014). Ainsi, j'ai renseigné mon intervenant sur le sujet de mon mémoire, sur la raison de ma présence, et sur l'utilisation des informations qu'il me transmettrait dans le cadre de ma recherche.

De même, il est nécessaire lors de l'entretien de garder une certaine sensibilité vis-à-

vis de la personne interrogée, par exemple de gagner sa confiance, de protéger sa sphère privée ou encore de préserver la confidentialité de ses propos (Yin, 2003).

En outre, à la demande des représentants de cette école secondaire, j'ai convenu avec mon interlocuteur que son anonymat, celui de l'établissement scolaire, ainsi que l'anonymat de toute personne mentionnée durant l'entrevue seraient préservés dans cette étude.

Durant l'entretien, j'ai privilégié une atmosphère décontractée, afin que le dialogue ne soit pas influencé par mon statut de chercheuse ou de personne étrangère à l'école. J'ai terminé la discussion par une question ouverte sur des remarques éventuelles de la part de l'enseignant interrogé de manière à ouvrir l'orientation directive de mon questionnaire.

4.4. Analyse et discussion

Dans le but d'atteindre les divers objectifs de cette étude empirique, il s'agit dans un premier temps de situer l'école secondaire par rapport au quartier dans lequel elle est implantée, afin de la confronter avec l'approche communautariste de la politique éducative en Angleterre. Dans un deuxième temps, une réflexion sur le cadre éducatif adopté par l'école est élaborée. Enfin, je relève la manière dont laquelle l'éducation interculturelle est mise en pratique dans l'institution scolaire, afin d'en déterminer les caractéristiques essentielles.

L'annexe F résume, dans un tableau synthétique, les développements effectués dans le cadre de la présente analyse.

4.4.1. Communautarisme anglais

Londres comptabilise pas moins de 32 districts, et chacun d'eux possède ses propres spécificités, comme son architecture, son histoire, ou encore l'origine de ses habitants. Le quartier en question est majoritairement habité par des personnes d'origine ethnique indiennes¹⁵, à savoir des Indiens, des Pakistanais, des Bangladais et des Tamouls Sri Lankais. Les jeunes d'ethnies indiennes composent cette année 73% des élèves de l'école secondaire que je suis allée visiter. 80% des élèves sont de confessions musulmane, hindouiste et sikh, et 12% de confession chrétienne (voir annexes D.1. et D.2.).

Ce quartier est composé d'habitants appartenant à la classe ouvrière supérieure et à la classe moyenne. Selon mon interlocuteur, il s'agit majoritairement d'immigrants qui sont arrivés au Royaume-Uni avec des qualifications professionnelles, mais qui n'ont pas été en mesure de trouver du travail et qui se sont pour la plupart reconvertis, ou des personnes ayant fait fortune dans le domaine privé en Angleterre.

En comparaison avec d'autres quartiers londoniens, la dynamique sociale est similaire, dans le sens où la population anglaise se regroupe majoritairement en fonction de l'appartenance ethnique plutôt qu'en fonction d'un autre critère comme l'appartenance à une classe sociale. En conséquence, d'un point de vue essentialiste ou communautariste, le premier constat que l'on peut tirer de ces informations est que l'échange entre les cultures est très peu favorisé et que, dans l'exemple présent, la communauté ethnique indienne reste isolée dans un quartier, sans interagir réellement avec les autres cultures. D'un point de vue de l'éducation interculturelle, une telle situation ne favorise que difficilement ses finalités de cohésion et de solidarité entre les groupes.

Toutefois, une telle conclusion demeure trop simpliste et ne concorde pas avec la

¹⁵ Dans un souci de clarté et de concision, l'expression *ethnie indienne* utilisée en lien avec la visite de l'école secondaire désigne tant les Indiens, les Pakistanais, les Bangladais et les Tamouls Sri Lankais, même si politiquement et culturellement, les différences entre chacune de ces nationalités est très importantes.

réalité que j'ai pu observer sur le terrain. N'oublions pas que l'éducation interculturelle n'est pas composée d'une seule dimension, mais qu'elle est construite de façon complexe. En effet, trois niveaux d'interrelations se dessinent déjà avec les dynamiques entre les cultures, entre les cultures et l'environnement et au sein de la culture elle-même (Licata et Heine, 2012). Ces trois relations forment un tout qui compose l'interculturalité de la société. Si une dimension est analysée indépendamment des autres, la dynamique interculturelle passe d'une relation complexe à une relation dualiste.

Ainsi, dans l'exemple du quartier londonien susmentionné, si je considère uniquement le fait que sa population soit majoritairement composée de personnes d'origine ethnique indienne, je tiens compte exclusivement de la relation entre cultures, soit entre la culture majoritaire de ce quartier et la culture majoritaire des autres quartiers.

Une telle considération ne considère ni les autres groupes culturels présents dans le quartier, ni des relations au sein de cette culture. Pour illustrer ce propos, les différentes générations s'expriment de manière profondément différente au sein de chaque groupe, même si chacune d'elles appartient à la même culture. Ainsi, dans l'école secondaire que j'ai visitée, il s'agissait d'enfants nés en Angleterre et de deuxième ou troisième génération de migrants. Ils vivent et manifestent donc leur culture autrement que la génération de leurs parents et de leurs grands-parents. L'interlocuteur m'informait par exemple que les élèves ont tendance à oublier leurs langues maternelles, notamment parce qu'ils apprennent à conceptualiser et raisonner en anglais et pas dans leurs langues maternelles, mais aussi parce qu'ils s'expriment exclusivement en anglais dans l'enceinte de l'école, sans pour autant y être contraints par les professeurs.

Pour conclure, l'information principale tirée de l'observation de l'institution scolaire en relation avec son environnement nuance le postulat du communautarisme anglais, qui déclare que les quartiers sont organisés en fonction de l'appartenance culturelle des individus et qui présente une société anglaise divisée en différentes cultures hermétiquement fermées à l'environnement dans lequel elles évoluent. En effet, la réalité démontre une complexité que le communautarisme tend à ne pas

considérer, soit la présence d'une multitude de relations comme par exemple les relations intergénérationnelles entre les groupes culturels qui dépassent la dynamique dualiste d'une culture par rapport à une autre.

Pour conclure, il sera analysé dans le chapitre six de la présente étude si ce raisonnement corrobore la littérature existante sur le communautarisme anglais et sur l'éducation interculturelle. En attendant, la section suivante élabore une réflexion tirée de l'observation du cadre éducatif adopté par l'institution scolaire.

4.4.2. Le prestige comme cadre éducatif

Contrôle d'identité à l'entrée de l'école, campus spacieux, terrains de tennis, de basketball et de football à disposition des écoliers, chemins propres et jardins entretenus, élèves impeccables dans leurs uniformes, mention des meilleures notes obtenues et de leurs auteurs sur un écran à la réception, visite guidée... Autant d'éléments témoignent du souci du détail et de la rigueur demandée par l'établissement scolaire.

Ce besoin de perfection et de prestige n'est pas sans rappeler la politique de Tony Blair et ses réformes pour diversifier les écoles dans le but d'augmenter les standards au travers de la compétition.

Par ailleurs, l'enseignant interrogé avance que le souci d'excellence de cette institution scolaire trouve son origine dans la volonté de la communauté indienne de dépasser le préjugé du déficit des minorités culturelles et de leur difficulté à s'intégrer dans la société anglaise. Cette volonté traduit une tension dans les relations de pouvoir entre communautés minoritaires et majoritaires. En effet, l'interlocuteur argumente que les parents et grands-parents des jeunes fréquentant cette école représentent pour la plupart des personnes instruites dans leurs pays d'origine mais qui, à leur arrivée sur l'île, ont été contraints d'accepter des activités professionnelles pour lesquelles ils étaient surqualifiés, du fait que leur formation initiale n'était pas reconnue par les autorités britanniques. Il s'agit donc de personnes ayant fait fortune

en Angleterre après avoir gravi progressivement l'échelle sociale et qui aspirent à un avenir meilleur pour leurs enfants. En conséquence, le prestige et le renom de l'école sont des critères primordiaux dans leurs recherches, et une institution scolaire réputée pour le succès de ses élèves comme celle-ci les attire davantage.

Ainsi, sur la base de ces observations, un lien avec les théories du pouvoir présentes dans la documentation théorique sera effectué afin de savoir si cette-dernière correspond à la réalité vécue par l'école secondaire et si une tension existe dans la littérature entre les communautés minoritaires et majoritaires en Angleterre.

Cependant, la tension observée dans le cadre éducatif ne traite pas directement de l'application concrète de l'éducation interculturelle, même si elle l'influence. Dès lors, la section suivante tente de clarifier comment sa mise en œuvre est organisée.

4.4.3. Quelle application de l'éducation interculturelle ?

Cette section a pour finalité de relever comment l'éducation interculturelle est comprise par l'enseignant interrogé, et comment elle est mise en pratique dans l'institution scolaire.

Il est vrai que la réputation de cette école secondaire favorisant une large intégration des enfants avec des besoins spéciaux ou des difficultés d'apprentissage répond, d'une part, à la finalité de l'article 28 CDE sur l'accessibilité et l'adaptabilité de l'éducation telle que demandée par le Comité des Droits Économiques, Sociaux et Culturels (CDESC, 1999)¹⁶, et d'autre part, à la finalité de l'éducation interculturelle, qui aspire à une justice sociale.

¹⁶ Le CDESC (1999) a établi l'Observation générale no 13 sur le droit à l'éducation, dans laquelle quatre critères interdépendants permettent de mesurer la qualité de l'éducation. Il s'agit premièrement de la dotation, à savoir un nombre suffisant de structures scolaires ainsi que d'une qualité suffisante en fonction de son environnement. Deuxièmement, le critère de l'accessibilité, qui comprend l'accessibilité des établissements, du programme scolaire et de l'accessibilité économique. Le troisième facteur consiste en l'acceptabilité de la forme et du contenu de l'enseignement. Enfin, l'adaptabilité de l'éducation qui garantit que cette dernière soit adaptée aux besoins de la société et des élèves en question.

Cependant, la première observation fondamentale de cette visite est que l'école secondaire n'applique aucune stratégie d'inclusion des différentes cultures présentes dans son enceinte. En d'autres termes, l'école entretient sa propre culture et les élèves s'y conforment. Cela ne signifie pas qu'il existe un manquement dans son organisation ou une violation de l'article 28 CDE, mais il s'agit simplement d'une preuve que l'éducation interculturelle n'a pas nécessairement besoin d'un cadre explicite, et qu'elle peut s'organiser de manière informelle.

Deuxièmement, vu le pourcentage très bas d'élèves blancs européens dans l'institution¹⁷, la deuxième observation à déduire de la pratique de cette école est que l'éducation interculturelle ne requiert pas la présence de tous les groupes culturels pour fonctionner. En effet, il peut paraître surprenant que peu ou pas d'élèves provenant du groupe culturel majoritaire du pays soient présents, mais cela ne constitue pas une raison pour nier l'application de l'éducation interculturelle.

Le troisième constat atteste que l'éducation interculturelle est un terme encore indéfini et peu connu des professeurs. En effet, l'interlocuteur, professeur de formation et travaillant depuis plus de quarante ans dans l'enseignement, n'avait encore jamais entendu parler de cette terminologie. L'unique information qu'il a été en mesure de fournir est que la notion de l'éducation multiculturelle lui semblait familière.

Toutefois, l'école secondaire applique implicitement une forme d'éducation interculturelle. En effet, elle propose un large choix de deuxième ou troisième langue à étudier et ses cours d'éducation religieuse ne se limitent pas seulement à la religion chrétienne. En outre, cette école fait partie d'un programme d'échanges européen à l'attention de ses étudiants, qui leur donne l'occasion de découvrir de nouvelles cultures et de gagner une expérience dans la relation avec d'autres élèves et surtout d'élargir leurs perspectives et de renforcer leur esprit critique par rapport à l'ouverture culturelle.

En résumé, les trois principaux constats à retenir de l'observation de la mise en œuvre de l'éducation interculturelle et de sa compréhension par mon interlocuteur

¹⁷ Seulement 3% d'élèves appartiennent à l'ethnie blanche européenne (voir annexe D.1).

sont premièrement, que ce concept peut être appliqué de manière implicite, deuxièmement, qu'il ne requiert pas forcément la présence de toutes les communautés culturelles pour être mis en pratique, et troisièmement, qu'il constitue une théorie encore floue, voire inconnue pour les enseignants.

Pour conclure, ces trois caractéristiques, qui représentent chacune mon interprétation de la réalité d'une institution scolaire, ne me permettent pour l'instant pas de proposer une définition claire de l'éducation interculturelle, mais seront confrontées aux connaissances et théories des spécialistes, afin de vérifier si elles y correspondent.

Dans le but d'étoffer ma connaissance de la réalité anglaise sur l'éducation interculturelle, il s'agit dans le chapitre suivant de procéder à la deuxième partie analytique de cette recherche, à savoir l'étude de la compréhension et de la pratique de trois centres de recherche face au le concept de l'éducation interculturelle.

5. Analyse de l'éducation interculturelle dans la pratique de trois centres de recherche

Dans la continuité de l'analyse de l'éducation interculturelle dans une école secondaire londonienne, le présent chapitre contribue à comprendre comment l'éducation interculturelle est appréhendée en Angleterre. Ce chapitre a également pour objectif de définir si une approche communautariste ou postcoloniale permet de préciser la façon dont ce concept joue un rôle dans la politique éducative en Angleterre. Dans ce but, il est observé dans ce chapitre la façon dont le concept de l'éducation interculturelle est interprété dans trois centres de recherche londoniens.

L'annexe G présente les observations principales effectuées dans le cadre de la présente analyse.

5.1. Buts de l'étude de cas

De manière générale, la finalité première de cette étude de cas consiste à déterminer la vision de trois centres de recherche, chacun spécialisé dans un domaine spécifique de l'éducation, afin d'approfondir des connaissances globales sur le concept de l'éducation interculturelle. En outre, cette étude empirique tente de comprendre si les approches communautariste et postcoloniale permettent de clarifier la façon dont l'éducation interculturelle influence la politique éducative en Angleterre.

Ainsi, différentes approches ont été privilégiées afin d'analyser le concept de

l'éducation interculturelle et ses dimensions sous différentes formes, présentées ci-après :

- Analyse de la présentation du centre, qui sous-tend la question de savoir s'il existe une relation entre sa raison d'être et l'éducation interculturelle ;
- Analyse de la définition de l'éducation interculturelle que chacun des représentants des centres de recherche me donnent librement. L'intérêt de cette analyse est d'acquérir une connaissance du concept dans le but de le confronter, dans le chapitre six, à la littérature existante dans le domaine ;
- Analyse de l'importance que chaque centre accorde à l'éducation interculturelle telle qu'ils l'ont décrite et non comme je la décris. Le but consiste à acquérir une vision globale de l'application de l'éducation interculturelle en Angleterre ;
- Analyse de la présence concrète ou de l'absence de l'éducation interculturelle dans la pratique des centres. En outre, j'interroge les interlocuteurs pour savoir si le concept de l'éducation interculturelle leur est familier, en sachant que chaque centre de recherche est spécialisé dans une thématique de l'éducation;
- Analyse de la tension entre une éducation interculturelle plutôt orientée vers une approche communautariste et une éducation interculturelle orientée vers une approche postcoloniale. De manière générale, cette dernière section vise à savoir si ces deux paradigmes permettent de clarifier la façon dont l'éducation interculturelle joue un rôle dans la politique éducative en Angleterre. Dans ce but, je pose tout d'abord la question de ce qu'ils entendent par communautarisme et postcolonialisme, tout en précisant que chaque personne interrogée a reçu un guide d'entretien dans lequel j'ai préalablement défini ma vision de ces notions. Cette question est complétée par deux questions demandant si elles partagent la définition que je leur ai fournie, et comment elles se positionnent par rapport à ces théories. Par ailleurs, afin de mieux définir cette tension ou d' étoffer cette question, je leur

demande leur avis sur l'orientation de leur centre, plutôt postcoloniale ou communautariste.

5.2. Méthodologie

Les trois centres de recherche travaillent pour le compte de l'Institut de l'Éducation de Londres (<http://www.ioe.ac.uk/>). Il s'agit premièrement, du Centre International pour les Études Interculturelles (ICIS) (<http://www.ioe.ac.uk/research/84655.html>), dirigé par le Professeur émérite Jagdish Gundara, deuxièmement du Centre de Recherche pour l'Éducation au Développement (DERC) (<http://www.ioe.ac.uk/research/150.html>) dirigé par le Docteur Douglas Bourn, et enfin du Centre International pour l'Éducation et la Citoyenneté Démocratique (ICEDC) (<http://www.ioe.ac.uk/research/152.html>), codirigé par les Professeurs Hugh Starkey et Audrey Osler.

J'ai sélectionné ces trois centres de recherche car ils sont tous trois rattachés à l'Institut de l'Éducation, qui représente selon moi la source la plus pertinente à Londres pour rencontrer des experts de l'éducation. De plus, ils sont tous trois rattachés à l'étude d'une éducation spécifique, qui est en lien relativement proche avec la dimension de l'éducation interculturelle. Enfin, il me paraissait intéressant d'analyser ces trois centres car ils adoptent trois approches différentes de l'éducation. Cela constituait un atout pour analyser les éventuelles limites de l'éducation interculturelle, ou au contraire attester de sa flexibilité.

Concernant l'aspect organisationnel, j'ai tout d'abord établi un premier contact par courrier électronique avec chacun des responsables des trois centres, en me présentant et en attachant à ma correspondance un guide d'entretien dans le but de les informer sur ma personne, sur le master interdisciplinaire en droits de l'enfant (MIDE), sur la raison de ma prise de contact, ainsi que sur le sujet de mon étude. J'ai ensuite convenu d'une rencontre avec les spécialistes qui ont accepté de répondre à mes questions. J'ai rencontré J. Gundara le 25 novembre 2013 à 17h, D.Bourn le 27

novembre 2013 à 12h et H. Starkey le 27 novembre 2013 à 16h, tous trois au siège de leur centre respectif, avec une durée d'entretien d'environ une heure chacun. De manière générale, la prise de contact et l'organisation d'une rencontre ont été aisées et chacun des interlocuteurs a montré de l'enthousiasme pour mon étude.

Concernant la structure du questionnaire, j'ai privilégié un entretien directif, le but étant de récolter le maximum d'informations sur une thématique précise, l'éducation interculturelle (Ghiglione et Matalon, 1985). Il s'agit donc de questions précises, mais qui sont toutes ouvertes, de manière à obtenir un large éventail d'informations. Cette méthodologie présente aussi l'avantage de laisser la liberté à chacune des personnes interrogées de choisir dans quelle direction elle souhaite orienter sa réponse, direction qui constitue aussi une information intéressante dans le cadre de mon analyse et de la discussion (Gillham, 2007 ; Seidman, 2006). Les questionnaires présentent la même structure, mais certaines questions varient, car ils sont adaptés à la spécificité de chaque centre. En outre, les deux notions du communautarisme et du postcolonialisme étaient définies dans le guide d'entretien envoyé aux intervenants avant l'entretien. En effet, il s'agit de notions complexes, sujettes à diverses interprétations.

Le questionnaire a été construit en deux temps (voir annexe E). Dans un premier temps, j'ai demandé aux interlocuteurs de situer les centres par rapport à leurs domaines de recherche respectifs afin d'observer si un lien concret existe entre l'éducation interculturelle et l'existence de leur centre. Puis, j'ai posé des questions sur la pratique des centres de recherche, de manière à analyser si un parallèle entre leurs pratiques et l'éducation interculturelle existait. Dans un souci de concision, j'ai délibérément choisi de limiter l'analyse aux informations fournies durant l'entretien et de ne pas l'étendre aux documents scientifiques produits par les centres.

Dans un deuxième temps, une partie du questionnaire est consacré à leurs avis respectifs sur la notion de l'éducation interculturelle, dans le but de comprendre ce concept, en se fondant sur la réalité du terrain en Angleterre. Enfin, j'ai abordé les questions concernant la tension entre les paradigmes communautariste et postcolonial en relation avec, d'une part, la pratique au Royaume-Uni et, d'autre part, la pratique de leur centre de recherche respectif. L'objectif était de

comprendre si ces approches permettent de définir si l'éducation interculturelle joue un rôle dans la politique éducative en Angleterre.

5.3. Considérations éthiques

Comme présenté dans le cadre de la visite de l'école secondaire, lorsqu'une étude demande la participation d'êtres humains, il s'agit pour le chercheur de se comporter comme un scientifique responsable et de respecter certaines considérations éthiques vis-à-vis de ces personnes (Yin, 2014).

Ainsi, avant chaque entretien, j'ai fait signer à mes interlocuteurs une charte éthique contenant des précisions sur le but de ma recherche, une mention spécifiant qu'en tant que chercheuse, j'évite les idées préconçues sur leur centre ou leurs pratiques et une information indiquant l'enregistrement de l'entretien pour me permettre d'établir un contact direct avec eux. De surcroît, une section fait référence à la protection de la sphère privée des personnes interrogées et au respect de la confidentialité des informations sensibles qu'ils pourraient partager. Enfin, le dernier paragraphe leur demande d'accepter la mention de leur nom et de celui du centre de recherche duquel ils sont responsables, et de consentir à l'utilisation des informations recueillies dans le cadre de ma recherche.

Pour conclure, une considération éthique s'ajoute à l'attention du lecteur. En effet, dans le cadre de la première partie de cette recherche, soit les trois premiers chapitres, je cite deux auteurs qui sont aussi deux interlocuteurs dans la présente étude de cas. Il s'agit des Professeurs Hugh Starkey et Jagdish Gundara. En conséquence et dans un souci de clarifier un éventuel conflit d'intérêts, je tiens à préciser que j'ai pris les précautions nécessaires pour éviter de baser ma recherche de littérature sur des sources appartenant aux trois centres de recherche sélectionnés dans cette étude de cas. En effet, les éventuelles sources précédentes citant les auteurs susmentionnés n'ont aucune relation avec leurs centres de recherche. Ainsi, la neutralité de la présente étude empirique est préservée.

5.4. Analyse

5.4.1. International Centre for Intercultural Studies (ICIS)

i. Présentation du centre

Comme mentionné dans la mise en contexte historique de l'éducation interculturelle, l'ICIS se nommait à l'origine le Centre international pour les études multiculturelles, qui a été créé en 1979. Ce centre a été créé, car à cette époque, les problèmes liés aux minorités culturelles étaient nombreux. Ces problèmes concernaient en particulier les jeunes originaires des Caraïbes, qui rencontraient de nombreuses difficultés au cours de leur scolarité. Le gouvernement a alors cherché à connaître la source du problème et à savoir si en réalité, ce n'était pas le comportement des professeurs ou le système éducatif qui n'était pas adéquats et qui étaient à l'origine de ces troubles. Ainsi, le centre de recherche a été créé afin d'analyser l'enseignement dispensé aux professeurs. Il a développé une formation complémentaire pour les futurs enseignants, qui a rencontré un succès grandissant, jusqu'à ce que le gouvernement Thatcher arrive au pouvoir et bouscule la politique éducative. Pendant cette période, les problématiques culturelles n'ont plus constitué une priorité, et le centre a dû fermer ses portes durant quelques années.

Aujourd'hui, l'ICIS est composé de trois personnes, à la retraite, qui travaillent bénévolement. Elles s'occupent d'analyser les pratiques éducatives actuelles pour les revisiter au travers de l'éducation interculturelle. Elles organisent des séminaires, des programmes de recherche et des programmes d'enseignement. Le centre travaille en étroite collaboration avec l'IAIE, qui a d'ailleurs elle-même été créée en 1984 avec l'appui de l'ICIS, et qui publie le journal de l'éducation interculturelle, quelques fois cité dans les chapitres précédents.

En conclusion, l'observation principale à retenir de la présentation du centre est qu'il est spécialisé dans l'application du concept de l'éducation interculturelle, étant

donné qu'il porte un regard critique sur la politique éducative, les pratiques éducatives et la formation des enseignants en adoptant le point de vue de l'éducation interculturelle.

ii. Éducation interculturelle dans la théorie

De manière générale, J. Gundara présente l'éducation interculturelle avant tout comme un terme descriptif évoquant les interactions entre les groupes, entre la communauté et l'école, entre le savoir d'une vaste communauté et le savoir officiel de l'école.

En conséquence, les mesures interculturelles constituent une tentative de reconnaître la diversité, d'abord au niveau politique, puis au niveau pratique dans les écoles et dans les classes, dans le but d'assurer à tous cette reconnaissance.

Ainsi, selon J. Gundara, l'éducation interculturelle permet de garantir l'égalité dans la société au sens large et la compréhension entre les communautés. En effet, sans politique interculturelle, des conflits entre les groupes culturels sont inévitables. Le Royaume-Uni, comme tous les pays européens subissent d'ailleurs de telles violences.

De surcroît, J. Gundara avance que l'éducation interculturelle agit au niveau individuel, au niveau de la vie privée des personnes. Elle permet aux communautés de garantir que leurs coutumes se perpétuent. L'éducation interculturelle ne concerne pas les luttes des femmes pour faire inscrire leurs droits dans la constitution, mais elle se rapporte à la reconnaissance des traditions des différentes communautés de manière à respecter le principe de l'égalité.

Enfin, il donne l'exemple du programme scolaire anglais, qu'il considère comme excessivement orienté sur la connaissance de la culture anglaise. Selon les principes interculturels, un système scolaire commun pour toute l'Angleterre basé sur la laïcité, le savoir des différentes communautés et la reconnaissance de la diversité au sens large permettrait de garantir l'accès à la connaissance et l'égalité pour tous les élèves.

Pour conclure, les principales informations fournies par J. Gundara me permettent de préciser la définition de l'éducation interculturelle. Premièrement, il s'agit d'un concept appliqué tant à l'échelle globale que locale. Deuxièmement, la dynamique des interactions constitue une notion fondamentale qui intervient à plusieurs niveaux, à savoir entre les membres de la communauté, entre le groupe culturel et l'institution scolaire, entre les différentes communautés et entre l'ensemble des communautés et l'école. Troisièmement, l'éducation interculturelle vise à reconnaître la diversité dans la société anglaise de manière à permettre à tous le même accès au savoir. Une telle reconnaissance passe par la nécessité de disposer d'un système éducatif basé sur la laïcité et sur la prise en compte des connaissances de l'ensemble des groupes culturels présents sur le territoire anglais. Enfin, le but ultime de l'éducation interculturelle vise la compréhension et l'égalité entre les communautés culturelles. Elle veut agir tant dans la politique éducative que dans l'organisation du programme scolaire.

iii. Éducation interculturelle dans la pratique

Selon J. Gundara, il existe une tolérance de la différence en Angleterre, mais elle est purement théorique et elle n'est pas appliquée en pratique. Son exemple principal se trouve dans la politique éducative, qui reste trop centrée sur la culture anglaise et qui ne transmet pas, par définition, une vision interculturelle de la société. En conséquence, elle ne favorise ni la reconnaissance de la diversité, ni un système éducatif commun auxquels aspire l'éducation interculturelle.

En effet, si la culture dominante est l'unique source de connaissance considérée comme légitime dans le système éducatif, les autres groupes culturels tels que les communautés écossaise, galloise ou afro-caribéenne constatent que leurs traditions ne sont pas prises en compte au cours de leur formation scolaire et se sentent incomprises ou rejetées. Une telle situation ne participe pas à la compréhension culturelle et au sentiment d'unité sociale.

Sur la base de ce constat, l'ICIS organise des séminaires et des cours à l'attention

des praticiens de l'éducation dans le but de diffuser des informations pour permettre à ces derniers de mieux comprendre les enjeux de l'éducation interculturelle. De plus, l'ICIS essaie d'explorer la problématique du savoir à l'école et de la manière d'élargir la vision du programme scolaire trop centrée sur la culture anglaise du programme scolaire et d'aboutir à un programme de toute forme d'ethnocentrisme.

Ainsi, l'éducation interculturelle, selon l'ICIS, consiste à remettre en question le programme scolaire trop centré sur la culture anglaise et à élargir les connaissances transmises aux élèves, de manière à favoriser la tolérance et l'échange entre les cultures. Pour ce faire, l'ICIS sensibilise principalement les praticiens de l'éducation.

iv. Éducation interculturelle : communautariste ou postcoloniale ?

En premier lieu, concernant la notion du communautarisme, J. Gundara a fourni l'exemple de la communauté musulmane en Angleterre. En effet, cette communauté s'organise sur ce territoire avec une relative indifférence de la culture locale. En ce sens, la communauté musulmane a adopté une attitude qui s'apparente à une forme d'identité essentialiste. Ce comportement suggère une attitude réactionnaire vis-à-vis d'un manque de reconnaissance de la part de la communauté majoritaire.

Néanmoins, selon J. Gundara il n'existe pas de système d'intégration assimilable au communautarisme en Angleterre, car il consiste en une construction théorique apparaissant par défaut ou postérieurement à l'expérience.

En deuxième lieu, J. Gundara avance que le postcolonialisme est une terminologie très complexe qui désigne avant tout la période de la décolonisation et des revendications des colonisés qui ont lutté contre leur statut de subordination. En conséquence, ce point de vue n'est pas adopté dans la pratique de l'ICIS.

Toutefois, dans l'optique des notions purement essentialiste et anti-essentialiste, J. Gundara affirme que la problématique principale de la politique éducative en Angleterre trouve son origine dans la multitude des programmes scolaires, qui ne

permet pas une cohésion ou une unité dans l'apprentissage des élèves. De plus, toutes les connaissances culturelles ne sont pas légitimées ou n'ont pas le même poids dans la société. En conséquence, les enfants n'ont pas accès au même niveau de connaissances, donc ils ne sont pas formés de manière égale, et cela ne favorise pas l'apprentissage d'un système de valeurs commun. Dans ce sens, une forme d'essentialisme culturel existe dans la société anglaise alors que J. Gundara serait favorable à une politique éducative unifiée.

Pour conclure, J. Gundara affirme qu'en termes d'essentialisme culturel, l'ICIS poursuit une approche nettement plus ancrée dans les principes du postcolonialisme que du communautarisme. En effet, l'ICIS aspire à repenser la politique éducative anglaise en termes d'égalité, d'unité et de cohésion sociale.

En résumé, différentes observations ressortent de la présente analyse. Premièrement, l'identité culturelle anglaise est fortement diversifiée mais cette pluralité identitaire trouve peut-être son origine dans l'absence d'un sentiment d'appartenance, en particulier de la part des communautés minoritaires, comme la communauté musulmane. Deuxièmement, le communautarisme et le postcolonialisme constituent des théories à partir desquelles il est impossible de définir le système d'intégration ou le système éducatif anglais, mais qui, suivant la définition qui en est effectuée, peut se déduire de l'observation de la pratique. Troisièmement, une forme d'essentialisme culturel existe dans la politique éducative anglaise, car le même poids n'est pas accordé aux connaissances de l'ensemble des groupes culturels présents sur le territoire anglais. Dans cette logique, l'ICIS adopte une approche plutôt anti-essentialiste, car il aspire à un système éducatif égal pour tous.

5.4.2. Development Education Research Centre (DERC)

i. Présentation du centre

Le DERC a été fondé en 2006 dans le but d'effectuer des recherches sur les problématiques mondiales et de démontrer que l'apprentissage et la

compréhension de ce domaine sont fondamentaux dans l'éducation. En outre, le DERC a mis en place un nouveau programme de master pour l'IOE, et un journal sur ces thématiques a été créé pour la première fois en Angleterre dans ce domaine.

Douglas Bourn, le directeur du centre, a créé le DERC à partir de son travail dans l'ONG *Think Global*, qui se nommait auparavant *Global Education Association*. Le DERC travaille aujourd'hui dans trois domaines différents de l'éducation, à savoir l'éducation des enseignants, l'éducation supérieure et l'éducation dans les universités.

À l'époque de la création du centre, le DERC se focalisait exclusivement sur le territoire anglais, mais suite à la création de son journal, il a élargi son réseau de contacts au niveau international.

Ainsi, la principale observation à retenir de la présentation du DERC est qu'il se focalise principalement sur la dimension globale de l'éducation. Dès lors, ce renseignement ne permet pas, à ce stade de l'analyse, de clarifier la vision du centre sur la thématique de l'éducation interculturelle.

ii. Éducation interculturelle dans la théorie

Afin de clarifier la différence sémantique entre la notion d'éducation au développement et d'éducation interculturelle, j'ai tout d'abord interrogé D. Bourn sur la définition de l'éducation au développement selon le DERC, pour ensuite la comparer à sa définition de l'éducation interculturelle.

Ainsi, l'éducation au développement vise à comprendre les problématiques mondiales et internationales, à encourager les élèves à effectuer des connections entre leurs propres vies et celles d'autres personnes vivant dans d'autres pays, à leur apprendre à réfléchir de manière critique sur différentes visions du monde et à les encourager à établir un sens de justice sociale universelle.

Quant à sa définition de l'éducation interculturelle, celle-ci ne répond pas

réellement aux enjeux qui touchent l'Angleterre. Néanmoins, certains de ses éléments sont intégrés dans le travail du DERC. En effet, selon D. Bourn, l'éducation interculturelle consiste à comprendre les personnes ayant une culture, des perspectives et des points de vue différents. Toutefois, le risque du concept de l'éducation interculturelle est de considérer les cultures comme des objets statiques et non comme des réalités dynamiques, hybrides et évolutives. Ainsi, l'éducation interculturelle tend à ignorer la nature changeante de la société, et ne tient pas suffisamment compte de la réalité de la mondialisation et de la dynamique des forces évoluant dans le monde.

Ainsi, D. Bourn émet une critique de l'éducation interculturelle, en affirmant qu'elle n'est qu'un élément d'un tableau plus large et plus complexe. De plus, elle est difficilement applicable dans la société anglaise, car les différentes cultures qui la composent sont en permanente évolution.

L'éducation interculturelle représente toutefois une dimension importante des activités du DERC, même s'il demeure plus pertinent pour ce centre de recherche de sensibiliser les individus à la manière de vivre ensemble dans une société mondialisée, et d'éviter de se limiter à des théories trop restreintes comme celle de l'éducation interculturelle.

iii. Éducation interculturelle dans la pratique

De manière générale, selon D. Bourn, l'éducation interculturelle n'est pas réellement appliquée en Angleterre. En effet, son importance varie en fonction des besoins politiques et sociaux. Ainsi, elle serait uniquement favorisée lorsque des conflits entre communautés culturelles se présentent, mais si une autre problématique apparaît, la priorité sera accordée à cette dernière.

Toutefois, le DERC applique régulièrement le concept de l'éducation interculturelle au travers du programme de master qu'il a fondé, et plus particulièrement dans le cadre du cours *collaboration North-South Educational Partnerships* (http://www.ioe.ac.uk/study/MMADED_03.html). En effet, ce cours propose

notamment d'analyser et de comparer les théories postcoloniales et interculturelles et l'importance des relations entre les écoles. À cette fin, il comprend des prises de contact avec des écoles se situant pour la plupart dans l'hémisphère sud, dans un but de promouvoir la compréhension interculturelle.

En résumé, l'éducation interculturelle ne représente qu'un outil parmi d'autres dans la politique de l'Angleterre, du fait qu'elle n'est employée qu'en cas de besoin. En revanche, le DERC participe à son application et son développement dans le cadre du programme de master de l'IOE.

iv. Éducation interculturelle : communautariste ou postcoloniale ?

De prime abord, D. Bourn reconnaît qu'il n'a que peu de connaissances quant à l'approche communautariste. Cependant, il admet que la société anglaise, contrairement aux autres pays européens, est historiquement organisée en plusieurs groupements définis par leurs aspects culturels. Dans ce sens, une forme de communautarisme est présente, mais pas de manière manifeste. Dans tous les cas, elle n'est pas préjudiciable étant donné qu'elle fait partie de la tradition anglaise. En effet, elle constitue plutôt un atout dans le sens où elle transmet une image positive de la considération accordée aux minorités culturelles, car elle garantit la tolérance et la liberté d'expression des différentes cultures.

En deuxième lieu, lorsqu'interrogé sur la notion du postcolonialisme, D. Bourn affirme que les influences coloniales sont encore très fortes en Angleterre et que les divisions existantes dans la société proviennent de l'héritage de la période coloniale. De plus, la colonisation a influencé la manière dont le pays a construit son idéologie, sa culture et son économie, notamment en termes de relations de pouvoir. Toutefois, selon D. Bourn, le postcolonialisme est bénéfique pour diversifier les perspectives, mais ne permet pas de répondre à toutes les problématiques, notamment celle de la mondialisation.

Cependant, le DERC s'identifie d'avantage au paradigme du postcolonialisme qu'à celui du communautarisme, comme l'illustre le programme de master qu'il organise.

Dans tous les cas, D. Bourn affirme que les théories n'influencent pas les politiques ou les pratiques de l'Angleterre de manière directe.

En conclusion, trois constats peuvent être tirés de cette analyse. Premièrement, le modèle d'intégration communautariste garantit à chaque groupe culturel la tolérance de leur culture et une certaine liberté d'expression. Deuxièmement, le postcolonialisme permet de remettre en question les relations de pouvoir, mais il est limité pour répondre aux défis de la mondialisation. Enfin, le DERC tend à adopter une approche postcoloniale plutôt que communautariste car elle est intégrée dans le programme de master qu'il organise.

5.4.3. International Centre for Education and Democratic Citizenship (ICEDC)

i. Présentation du centre

Selon le premier rapport annuel de l'ICEDC (2008), le centre a été fondé en 2007 et constitue une entité conjointe entre le Collège de Birbeck et l'IOE, tous deux faisant parties de l'Université de Londres. Il a pour principales finalités de développer la recherche académique dans le domaine de l'éducation et de la citoyenneté démocratique. Il promeut la recherche et met à disposition un support pour développer le secteur de la recherche dans ce domaine. Il organise des séminaires, colloques et conférences, dans le but de développer les échanges académiques. Enfin, il met à disposition une structure d'accueil pour les visiteurs intéressés par l'éducation et la citoyenneté démocratique.

L'activité majeure de l'ICEDC est la conférence annuelle, à laquelle participent chaque année d'éminents professeurs et des experts de l'éducation. Chaque année, pas moins d'une trentaine d'articles scientifiques sur la thématique de l'éducation à la citoyenneté sont présentés à l'occasion de cette conférence. L'ICEDC a invité des représentants prestigieux du monde scientifique et politique,

avec des conférenciers comme Amatai Etzioni, théoricien du communautarisme ou encore Bernard Crick, auteur du rapport de recommandations de 1998 pour une éducation à la citoyenneté (Advisory Group on Citizenship, 1998).

À l'origine, le centre a été créé dans la continuité des travaux du Conseil de l'Europe, de l'Union Européenne, de l'UNESCO et d'autres ONG, afin de développer l'éducation et la citoyenneté démocratique. Dans ce but, l'ICEDC agit tant dans l'éducation formelle qu'informelle, afin d'éduquer les enfants à devenir des citoyens responsables, actifs et respectueux des droits d'autrui.

À partir de ces renseignements, un éventuel lien unissant l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté est susceptible d'être établi, mais à ce stade de l'analyse, les informations sont insuffisantes pour le définir. Dès lors, la section suivante permettra de préciser ces concepts.

ii. Éducation interculturelle dans la théorie

Avant d'analyser la définition de l'éducation interculturelle selon H. Starkey, il importe de comprendre quelle définition l'ICEDC dresse de l'éducation et de la citoyenneté démocratique.

De manière générale, l'ICEDC reprend la vision du Conseil de l'Europe, qui dispose d'un programme sur l'éducation et la citoyenneté démocratique. Cette notion traite de la manière dont l'éducation se rattache à la citoyenneté ainsi qu'à l'éducation à la citoyenneté. Par conséquent, l'ICEDC s'inspire directement de la définition du Conseil de l'Europe, qui considère l'éducation à la citoyenneté comme « (...) fondamentale pour promouvoir une société libre, tolérante et juste. Elle participe à défendre les valeurs et les principes de liberté, du pluralisme, des droits humains, d'équité, de justice sociale, de participation politique et de l'État de droit, qui constituent les bases de la démocratie. » (ICEDC, 2008, traduction libre, p. 1).

H. Starkey soutient que la définition de l'éducation interculturelle, dans la logique de l'éducation à la citoyenneté, s'appuie sur les principes universels validés par l'ONU

qui constituent une base de valeurs pour vivre ensemble en paix et en harmonie. Ainsi, l'éducation interculturelle, tout comme l'éducation à la citoyenneté, consiste à apprendre à vivre ensemble. Dans ce but, il appartient à chacun d'adhérer à un ensemble de principes comme celui de la Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948, qui poursuit une forme de justice et de paix. Selon H. Starkey, cet ensemble de principes ne traite pas forcément d'harmonie, mais doivent viser à résoudre les conflits de manière non-violente. Il ajoute enfin que l'éducation interculturelle aspire à un monde sans injustice et violence.

Pour conclure, la principale observation à retenir de ces informations est que l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle sont des concepts très proches. En effet, tous deux aspirent à un compromis pour que chacun vive en harmonie dans une société unie. De même, ils permettent de garantir une cohésion sociale sur la base du consensus et gardent le but ultime de justice sociale.

iii. Éducation interculturelle dans la pratique

Selon H. Starkey, l'éducation interculturelle demeure un concept relativement peu connu dans la politique éducative de l'Angleterre. En effet, elle n'apparaît dans aucune politique formelle du Royaume-Uni. Toutefois, le modèle anglo-saxon assimile davantage le terme de l'éducation multiculturelle. L'utilisation plus fréquente de l'éducation multiculturelle en Angleterre trouve son origine dans le fait qu'elle s'apparente plutôt au modèle américain, alors que le concept de l'éducation interculturelle trouve son origine dans la tradition européenne. Dans tous les cas, H. Starkey affirme que ces deux terminologies traitent de la reconnaissance de la diversité. En conséquence, elles trouvent toutes deux une légitimité dans la pratique de l'éducation à la citoyenneté.

De ce fait, l'éducation interculturelle est présente dans la pratique de l'ICEDC. Concrètement, elle est approfondie dans le cadre des conférences annuelles qui regroupent chaque année une cinquantaine de participants. À l'occasion de cet événement, des théoriciens de l'éducation interculturelle présentent régulièrement leurs articles. Ainsi, l'ICEDC garde certains liens dans sa pratique avec la thématique

de l'éducation interculturelle.

iv. Éducation interculturelle : communautariste ou postcoloniale ?

H. Starkey considère le communautarisme comme une forme d'isolation et de stigmatisation des différents groupes culturels. En conséquence, cette théorie ne correspond pas à la réalité de l'Angleterre ; ce d'autant qu'un système d'intégration n'existe pas dans le pays.

H. Starkey considère le paradigme postcolonial comme erroné, car il trouve son origine dans la culpabilité des pays coloniaux face aux pays colonisés. Dès lors, une vision de l'éducation basée sur les principes des droits humains constitue une solution préférable à une analogie de l'éducation avec les principes postcoloniaux.

Ainsi, du point de vue de H. Starkey, ni le communautarisme ni le postcolonialisme ne permettent de clarifier la façon dont l'éducation interculturelle joue un rôle dans la politique éducative en Angleterre.

5.5. Discussion

Sur la base du schéma d'analyse présenté dans les buts de l'étude de cas, il s'agit dans la présente section de discuter des analyses des trois centres de recherche, afin de tirer des constats de mes observations. La structure de la discussion s'inspire de la section précédente, à savoir trois parties sur l'éducation interculturelle en théorie, en pratique, et enfin dans les paradigmes communautariste et postcolonial.

5.5.1. Éducation interculturelle dans la théorie

Le premier constat général des trois analyses atteste que les trois centres de recherche ont une certaine connaissance de l'éducation interculturelle. Bien que chacun la considère et l'utilise de manière différente, les trois personnes interrogées ont été en mesure de fournir une définition du concept. En effet, l'ICIS, spécialisé dans l'application de l'éducation interculturelle, définit le terme comme une éducation qui travaille sur l'importance de la dynamique des interactions entre les groupes culturels, mais aussi entre les communautés et l'institution scolaire. Dans cette logique, J. Gundara émet une critique du programme scolaire trop orienté sur la connaissance de la culture majoritaire.

Le DERC considère l'éducation interculturelle comme une dimension de l'éducation au développement. Elle vise à une compréhension mutuelle entre les différents groupes culturels. Toutefois, ce concept demeure limité car il comporte le risque de considérer les cultures comme des objets statiques. Ainsi selon D. Bourn, l'éducation interculturelle ne tient pas suffisamment compte de la nature évolutive des cultures et du phénomène de la mondialisation.

Enfin, l'ICEDC décrit le concept dans la même logique que l'éducation à la citoyenneté. En d'autres termes, l'éducation interculturelle vise à trouver un compromis sur la base des droits humains pour que chacun vive dans une société unie et en paix. Elle apprend à la société à vivre ensemble, en harmonie.

À partir de ces trois descriptions, il est possible de présenter différentes caractéristiques de l'éducation interculturelle. Ainsi, l'éducation interculturelle traite de la dynamique des interactions entre les groupes culturels et entre les communautés et l'institution scolaire. Elle vise à tenir compte des connaissances de l'ensemble des communautés présentes sur le territoire anglais de manière égale et elle est intégrée dans l'éducation au développement. Cependant, elle ne prend pas assez en considération le phénomène de la mondialisation et engendre le risque de considérer les cultures comme des éléments statiques et non comme des réalités en constante évolution. Elle s'apparente à l'éducation à la citoyenneté, car elle

veut apprendre à vivre ensemble en harmonie, sur la base d'un consensus et des principes des droits humains.

En conclusion, les trois définitions diffèrent sensiblement, mais elles se rejoignent toutes pour soutenir que l'éducation interculturelle vise un sens de justice sociale. Dans tous les cas, même si aucune des trois personnes interrogées ne m'a fourni une définition similaire du concept, l'écart entre chacune reste minime. En outre, la spécialisation du centre de recherche exerce un rôle dans l'orientation donnée par chacun à l'éducation interculturelle. En effet, les trois interlocuteurs ont avancé une définition correspondant au domaine d'activité de leur centre respectif. Dès lors, le deuxième constat des trois analyses certifie que la caractéristique commune de l'éducation interculturelle est sa flexibilité. Elle permet de faciliter l'application du concept dans différents domaines de l'éducation, et cette souplesse constitue un atout certain pour s'adapter à des situations nouvelles.

5.5.2. Éducation interculturelle dans la pratique

La variation relevée dans la définition du concept se retrouve aussi dans la considération accordée à l'éducation interculturelle dans le cadre de la pratique des trois centres. En effet, elle représente la notion fondamentale du travail de l'ICIS, qui sensibilise le corps enseignant aux enjeux de cette théorie et aspire à réorienter le programme scolaire sur une vision interculturelle. Le DERC considère l'éducation interculturelle comme un élément constitutif de son programme de master, qui adopte une vision globale de l'éducation. Enfin, l'ICEDC rencontre des experts de l'éducation interculturelle et prend connaissance de leurs publications dans le cadre de ses conférences annuelles. Toutefois, une similitude apparaît dans la pratique des trois centres, car ils travaillent étroitement dans la formation des enseignants et professeurs.

Par ailleurs, il ressort des entretiens différents éléments qui permettent de concrétiser la place de l'éducation interculturelle dans la politique éducative en Angleterre. En effet, la politique éducative reconnaît en théorie une certaine tolérance de la

différence sur son territoire, mais en pratique le programme scolaire est encore trop centré sur la culture dominante. De ce fait, elle ne transmet pas la réalité d'une société multiculturelle, et elle ne favorise ni la reconnaissance de la diversité, ni un système éducatif unifié et égal pour tous. De plus, l'éducation interculturelle n'est pas appliquée de manière constante en Angleterre car sa mise en œuvre dépend des besoins politiques et sociaux. Enfin, cette terminologie est encore peu connue sur le territoire anglais et elle n'apparaît dans aucun programme politique, notamment du fait que la politique éducative utilise davantage la notion de l'éducation multiculturelle.

Troisièmement, j'observe que l'éducation interculturelle est effectivement présente en pratique. Il s'agit donc d'un concept concret et utilisé par les spécialistes de l'éducation. Toutefois, au niveau de la politique éducative en Angleterre, une ignorance et une inconstance dans l'application du concept demeure, probablement dûes au fait qu'une certaine contradiction existe entre la théorie et la mise en pratique des principes interculturels, mais aussi sûrement parce que le multiculturalisme est une problématique importante dans la culture anglaise.

5.5.3. L'éducation interculturelle selon les paradigmes postcolonial et communautariste

La finalité première de cette analyse vise à répondre à la deuxième partie de la question de recherche centrale de cette étude, à savoir si les paradigmes postcolonial et communautariste permettent de clarifier le rôle que joue l'éducation interculturelle dans la politique éducative en Angleterre.

De manière générale, je constate que les notions du communautarisme et du postcolonialisme sont des concepts variables, car ils peuvent être interprétés de manière différente. En effet, chacun des interlocuteurs a compris ces théories selon un angle distinct.

En résumé, J. Gundara décrit le communautarisme dans le contexte anglais selon le

processus de construction de l'identité culturelle au sein de la société. Dans ce cadre, il atteste d'un manque de sentiment d'appartenance à la société anglaise éprouvé par les communautés minoritaires. Concernant le postcolonialisme, J. Gundara comprend cette notion dans le sens historique du terme, à savoir la période de la décolonisation et des revendications des colonisés, qui ne correspond pas selon lui à l'application de l'éducation interculturelle. Néanmoins, il admet qu'il existe une forme d'essentialisme culturel en Angleterre, qui se reflète dans la diversité de ses programmes scolaires et dans la multitude des structures scolaires. Cette forme d'essentialisme culturel demeure problématique si le même statut n'est pas accordé à tous les groupes culturels.

D. Bourn admet une organisation de la société anglaise en plusieurs communautés culturelles et considère que cette politique garantit une plus grande tolérance et plus de liberté d'expression à chacun. Il estime que les théories postcoloniales permettent de réfléchir sur la dynamique des relations de pouvoir en Angleterre, mais qu'elles ne répondent pas au défi de la mondialisation. Enfin, il affirme que ces deux paradigmes n'influencent pas la pratique de manière directe.

Pour H. Starkey, le communautarisme représente une forme d'isolation et de stigmatisation des groupes culturels qui ne correspond pas à la réalité de la société anglaise. De même, il critique le postcolonialisme, qui trouve son origine dans le sentiment de culpabilité des pays coloniaux vis-à-vis des pays colonisés. En conséquence, ce paradigme ne peut être assimilé à l'éducation interculturelle.

En conclusion, les avis divergent passablement sur la définition et la valeur à accorder à chacune de ces deux théories. Toutefois, deux personnes interrogées admettent que leur centre de recherche, à savoir l'ICIS et le DERC, est plutôt orienté vers une vision postcoloniale ou anti-essentialiste de l'éducation interculturelle. En effet, le premier aspire à un système éducatif égal pour tous, et le second intègre cette notion dans son programme de master.

Lorsqu'interrogés sur la question de savoir si ces deux approches peuvent clarifier le rôle que joue l'éducation interculturelle dans la politique éducative de l'Angleterre, les interlocuteurs répondent unanimement par la négative. En effet, ces deux

constructions théoriques apparaissent par défaut ou postérieurement à l'expérience. De plus, le rôle éventuel que l'éducation interculturelle joue dans la politique éducative ne peut être éclairci qu'en le déduisant de l'observation de la pratique. Ainsi, il n'est pas envisageable pour les trois spécialistes interrogés d'analyser ce rôle selon de deux paradigmes tels que le communautarisme et le postcolonialisme.

Ce constat trouve sa source dans la logique inductive décrite dans l'introduction de la présente recherche et adoptée par les trois chercheurs interrogés. Toutefois, étant donné que tout raisonnement inductif est dépendant d'une partie déductive, deux interlocuteurs ont été en mesure d'admettre le penchant postcolonial ou anti-essentialiste de leur centre.

Ainsi, il ressort de l'analyse des trois centres de recherche que le communautarisme et le postcolonialisme ne permettent pas de clarifier la façon dont l'éducation interculturelle influence la politique éducative en Angleterre. Dès lors, ces deux dimensions ne seront pas reprises dans le chapitre suivant, car il ressort de l'étude empirique qu'elles ne peuvent ni être utilisées comme des instruments pour confronter la réalité avec la littérature, ni réinterpréter le concept de l'éducation interculturelle à partir des observations empiriques.

Cependant, deux clés d'interprétation se détachent de l'analyse de la pratique des trois centres de recherche. Il s'agit de l'identité culturelle, qui transparaît en particulier dans l'entretien avec J. Gundara et des relations de pouvoir entre les communautés culturelles, qui elles découlent principalement des propos de D. Bourn. En conséquence, ces deux notions structureront l'ultime chapitre analytique de cette étude, qui aboutira à une tentative de redéfinition de l'éducation interculturelle.

6. Analyse de la documentation sur l'éducation interculturelle

Dans la continuité de l'exploration du concept de l'éducation interculturelle, il s'agit dans la présente partie analytique d'utiliser les observations tirées des études empiriques comme instrument pour confronter la réalité avec la documentation existante dans le domaine de l'éducation interculturelle. Ainsi, ce chapitre entend adopter un point de vue critique face aux théories de l'éducation interculturelle afin de réinterpréter le concept à partir des éléments rencontrés dans la pratique.

Dans ce but, le présent chapitre a été structuré selon deux composantes fondamentales de l'éducation interculturelle analysées dans le chapitre précédent, à savoir l'identité culturelle et les relations de pouvoir. Enfin dans la dernière section, le système de l'éducation interculturelle sera décortiqué à travers une analyse critique de la documentation scientifique. Cette section aboutira, sur la base de l'ensemble des observations du chapitre, à une tentative de redéfinition du concept.

Par ailleurs, les paradigmes du communautarisme et du postcolonialisme ont été qualifiés comme incompatibles avec une analyse inductive et inconciliables pour clarifier la façon dont l'éducation interculturelle joue un rôle dans la politique éducative en Angleterre. Ainsi, ils ne seront pas pris en compte dans le cadre des analyses du présent chapitre.

De surcroît, le tableau de l'annexe H synthétise les relations effectuées entre la documentation scientifique et les observations de la pratique.

6.1. L'identité culturelle

6.1.1. Notion d'identité culturelle

Selon Tremblay (1983, cité par Licata et Heine, 2012, p. 237), « l'identité culturelle renvoie à l'ensemble des traits et éléments qui singularisent une culture donnée et à la valeur symbolique d'attachement que ces éléments représentent chez ceux qui la constituent ». Ainsi, elle prend forme lors d'un processus dans lequel l'individu s'identifie aux normes et aux valeurs de la culture en question. L'identité culturelle constitue une partie de la construction de l'identité d'une personne et la manière de la construire dépend de facteurs multiples, comme les modèles identitaires qui s'offrent à l'individu, son environnement ou sa subjectivité (Rey, 1997). Lorsque les modèles identitaires ou l'environnement évoluent, l'identité culturelle se transforme parallèlement. La subjectivité de l'individu fait référence à son interprétation des représentations sociales auxquelles il décidera de se conformer ou non (Rey-von Allmen, 2011).

Dans une société multiculturelle comme le Royaume-Uni, les diverses cultures influencent chacune l'identité de la personne avec plus ou moins d'impact. Chaque individu peut se sentir différent sur le plan culturel, mais il peut retrouver des points communs à d'autres niveaux sur les plans familial, scolaire, politique, sexuel, générationnel ou social notamment (Rey, 1997). D'un point de vue interculturel, il ne s'agit non pas de se limiter à présenter ses propres normes et valeurs à d'autres cultures, mais de rester en relation avec les autres, de dialoguer dans le but de promouvoir l'ouverture vers l'autre et le respect mutuel (Rey, 1997). Voilà le défi identitaire du Royaume-Uni qui constitue une finalité fondamentale de l'éducation interculturelle : constater sa diversité et promouvoir la cohésion entre les groupes.

Comme avancé précédemment, la nature de l'être humain consiste à être en interaction mutuelle constante, de même que l'éducation interculturelle induit un échange entre les cultures. Ainsi, chaque culture est elle-même interculturelle et en conséquence, l'identité culturelle est constituée d'interrelations constantes avec le

réseau de communautés formant la société (Rey, 1997). Baccarini (1995, cité par Figueroa, 2000, traduction libre, p. 53) affirme que « l'expérience de l'autre est au cœur de l'expérience humaine. C'est au travers de cette expérience que l'individu, une société ou une culture peut prendre conscience et forger une identité ». Ainsi, ce n'est pas l'essence de l'identité mais les interactions formant cette identité qui doivent être prises en compte dans la construction des individualités (Figueroa, 2000 ; Rey, 2011). L'éducation interculturelle joue un rôle primordial pour favoriser cet échange et permet d'éviter l'appréhension ou le rejet de l'autre.

Malgré la contribution de l'éducation interculturelle dans la construction de l'identité, le sentiment d'appartenance à une société constitue une part importante de l'enfance et reste complexe à définir dans un contexte impliquant des relations constantes. Ainsi, la prochaine section confronte la notion de l'appartenance à la société britannique telle que décrite dans la documentation scientifique, avec les réflexions tirées de la réalité observée empiriquement.

6.1.2. Sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance est profondément lié à l'identité culturelle. Il est fondamental dans le processus de socialisation de l'enfant¹⁸ car il concerne non seulement les problématiques identitaires, mais aussi structurelles et politiques (Osler et Starkey, 2000). Ainsi, dans le cadre de deux études empiriques¹⁹, il a été observé que le territoire anglais est organisé en communautés, structurées selon l'appartenance culturelle de leurs membres. L'interprétation de cette réalité consiste à avancer que cette pluralité identitaire trouve son origine dans l'absence, de la part des groupes culturels minoritaires, d'un sentiment d'appartenance à la société anglaise. En conséquence, il s'agit de déterminer si les arguments de la littérature confirment ou non cette hypothèse.

¹⁸ Le processus de socialisation de l'enfant s'effectue par une forme d'intériorisation graduelle des normes et des valeurs de la société dans laquelle il vit. Ce processus lui permet de construire son identité et de se définir par rapport à ces normes et valeurs auxquelles il adhère ou non. (Lucchini et Ridoré, 1983)

¹⁹ Voir le chapitre 4.4.1 pour l'analyse de l'école secondaire, le chapitre 5.4.1.iv. pour l'analyse de l'ICIS et le chapitre 5.4.2.iv. pour l'analyse du DERC.

Dans le contexte du Royaume-Uni, Bhabha (2006) atteste que de nos jours, l'appartenance à la société est de plus en plus complexe de par sa diversité historique et culturelle et que les identités se multiplient mais qu'aujourd'hui elles ne se structurent pas de manière judicieuse. Gundara (2000) corrobore ce propos en affirmant que le clivage entre groupes dominants et groupes minoritaires est encore très présent. En effet, l'appartenance des communautés minoritaires à la société anglaise est refusée car ces cultures ne s'accordent pas avec celle du groupe dominant. En d'autres termes, il s'agit d'instaurer une relation de pouvoir et de compétition pour la réussite sociale, mais aussi de représenter la culture majoritaire comme la gagnante de cette compétition et ainsi de la rendre exclusive ou très sélective pour les groupes minoritaires.

Il est vrai que lors de ma visite dans l'école secondaire londonienne, j'ai observé que son intérêt pour le prestige et l'excellence démontre une volonté de la communauté indienne de s'intégrer dans la société anglaise. Ainsi, la documentation scientifique corrobore l'observation du manque d'un sentiment d'appartenance des minorités culturelles en Angleterre interprété dans la réalité.

Toutefois, selon le directeur du DERC, l'organisation de la société en communautés garantit à chaque groupe la tolérance de leur culture respective et une certaine liberté d'expression. Comment alors concilier un besoin d'appartenance à la société dans son ensemble et une volonté d'indépendance ?

Concernant l'idéal d'une appartenance égale de tous les individus à une même société, la documentation scientifique met en garde contre le risque d'homogénéisation de la société ou des catégorisations trop simplistes. Les théoriciens affirment que chaque culture garde une essence propre, mais que les cultures sont en relation constante (de Oliveira Andreotti et de Souza, 2012). Bhabha (1994 ; 2006) ajoute qu'aucune société ne peut être considérée comme homogène et uniforme, mais qu'elle représente une « forme multiple d'identification » évoluant en permanence.

Cet argument justifie l'indépendance culturelle, mais ne résout pas le besoin de se

sentir inclus dans une société. En effet, il est systématiquement demandé à la culture minoritaire d'entrer dans un certain cadre défini par la culture dominante, faute de quoi la culture minoritaire sera stigmatisée et marginalisée (Bhabha, 2006). Ainsi, la culture dominante transmet un discours contradictoire, dans le sens où, d'un côté, elle promeut la diversité et l'autonomie culturelle, mais de l'autre, elle veut limiter l'expression de cette diversité. De surcroît, dans toute société multiculturelle comme le Royaume-Uni, une forme de racisme latent subsiste, découlant des pensées universalistes qui encouragent, par définition, les normes et valeurs d'un seul groupe culturel (Bhabha, 2006).

En effet, la problématique de l'appartenance à la société anglaise ne trouve pas son fondement dans le fait qu'une pluralité de cultures partage le même territoire, mais dans le fait que cette pluralité de cultures est la conséquence de conflits, d'injustices et de discriminations (Olson et Worsham, 1998). La présence, encore aujourd'hui, de conflits interculturels tend à contredire les propos avancés par le DERC, qui vante la garantie de la tolérance des communautés minoritaires.

En outre, un exemple tiré de l'analyse de l'ICIS présente une orientation du programme scolaire profondément centré sur la culture majoritaire, qui ne tient pas compte des autres cultures formant la société anglaise. Ainsi, la connaissance des minorités culturelles n'est pas légitimée parce que ces dernières ne sont pas considérées comme appartenant à la majorité culturelle. Cela entraîne un sentiment de rejet et aboutit à la naissance de cultures d'opposition à la culture dite dominante. Le DERC assure que c'est dans un tel contexte que l'éducation interculturelle est utilisée. En effet, l'éducation interculturelle transmet des connaissances et une expérience de la diversité culturelle afin d'enrichir les identités culturelles et de réduire l'incertitude et les conflits (Gundara, 2000). De plus, l'éducation interculturelle vise à transmettre une image positive de la multiculturalité de la société et des relations en son sein (Rey, 1997 ; Rey-von Allmen, 2011).

Toutefois, la mise en œuvre de l'éducation interculturelle de manière sporadique est superflue, même si elle vise une stabilité des relations entre cultures et la garantie d'une appartenance à tous les membres de la société. De surcroît, cette finalité est difficilement atteignable si des relations de pouvoir inégales subsistent. Ainsi, la

prochaine section propose de comprendre ces dynamiques dans le contexte de l'Angleterre.

6.2. Relations de pouvoir

Comme mentionné précédemment, les relations de pouvoir entre les différentes communautés constituent une notion fondamentale de l'éducation interculturelle. Dans ce sens, cette section vise à explorer ces théories liées à l'éducation interculturelle, à partir des constats effectués dans le cadre des études empiriques.

Ainsi, la première section présente la notion de pouvoir et les théories pertinentes pour l'éducation interculturelle. Puis deux sections exposent une analyse de l'hégémonie étatique et du débat sur le déficit des minorités, dans l'optique de confronter la pratique observée en Angleterre.

6.2.1. Notion du pouvoir

Selon Foucault (cité par Young, 1995, traduction libre, p. 5), le pouvoir n'est jamais entièrement acquis et reste un « (...) domaine multiple et mobile de relations de force, qui n'est jamais stable (...) ». Cette affirmation démontre que le pouvoir est une notion complexe, qui dépend fortement du point de vue adopté et des intérêts en jeu. Dans ce cas particulier, plusieurs auteurs ont reproché à Foucault son manque d'esprit critique vis-à-vis de l'eurocentrisme et du phénomène de la colonisation (Loomba, 2005).

En effet, l'eurocentrisme fait partie intégrante de la dimension du pouvoir dans le contexte du Royaume-Uni, par le fait que cette dernière occupe une place centrale dans l'arène politique européenne actuelle. Selon ce paradigme, la modernité et la

connaissance sont exclusivement des inventions européennes. Ce postulat se base sur la conviction que l'Europe jouit de qualités qui la rendent supérieure aux autres cultures. L'Europe se place donc comme le pivot central du monde ; un positionnement largement justifié par son passé colonial et sa modernité, qui légitime sa domination (de Oliveira Andreotti, 2011 ; Loomba, 2005).

Une autre théorie du pouvoir développée par Saïd (1979) et similaire à l'eurocentrisme s'intitule l'orientalisme. Elle consiste à manipuler les représentations sociales de cultures éloignées ou exotiques afin d'établir une forme de domination sur elles. L'orientalisme est à l'origine une discipline académique, créée en Europe au Moyen-Âge. Il s'agit d'étudier la culture orientale de l'extérieur, à savoir sans s'intéresser au contexte réel et en s'adressant exclusivement aux Européens. L'étude est donc à sens unique. Les critiques de Saïd sur cette pratique dénoncent, d'une part, la construction de représentations sociales erronées des cultures étrangères menant à une stigmatisation négative de celles-ci, et d'autre part, l'utilisation de ces représentations sociales dans la définition de l'Europe elle-même. En effet, l'Europe, par l'orientalisme, fournit une image de l'autre qui contraste avec sa propre image. En conséquence, elle se définit par ce qu'elle ne représente pas : l'Orient. Le pouvoir qu'elle a sur cette représentation symbolique est total, étant donné qu'elle ne se réfère pas au contexte réel et que l'étude est unidirectionnelle. Cela lui permet aisément d'exercer une relation de domination sur l'Orient.

Toutefois, comme l'avance Bourdieu (1982/1991), la position de tout individu ou entité dans le monde est relative, de même que sa position de dominante ou dominée. Bourdieu (1980, p. 2) a développé une théorie du pouvoir basée sur le capital social, définit comme « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ». Le pouvoir est donc défini en fonction de la qualité des relations que crée l'individu et de leur reconnaissance implicite par les autres acteurs. Cette espace virtuel d'interrelations à tout autant d'importance que l'espace géographique, et la hiérarchie entre les différents agents est définie en fonction de la quantité et de la qualité du capital social accumulé par chacun (Bourdieu, 1982/1991).

Cette théorie est aussi bien assimilable à l'eurocentrisme qu'au système éducatif, que Bourdieu critique fortement. En effet, dans leur publication intitulée « La reproduction » (1970), Bourdieu et Passeron avancent que l'institution scolaire n'est pas neutre et qu'elle reproduit les inégalités sociales. La relation de domination entre classe dominante et inférieure est renforcée tout au long de la scolarité des enfants. Ils parlent même de violence symbolique lorsque les membres du groupe dominant inculquent les inégalités sociales comme une réalité inéluctable. De cette action résulte la création d'un habitus, soit la répétition d'un schéma qui, à terme, est assimilé et accepté par les élèves et qui permet de reproduire et de perpétuer cette relation de pouvoir entre groupes culturels dès lors considérée comme légitime.

Cette théorie, très pertinente dans le cadre de cette recherche, est susceptible de s'appliquer par analogie au système socio-politique anglais, qui sera présenté dans la section suivante. Dans tous les cas, elle est liée à l'éducation interculturelle, qui aspire à dépasser ce système de reproduction. Toutefois, concernant l'éducation interculturelle, l'argument de Gorski (2009) s'apparente à la théorie de Bourdieu et Passeron, dans le sens où il considère que dans la plupart des cas de mise en pratique de l'éducation interculturelle, la relation de domination par le groupe dirigeant est bien présente. En effet, selon Gorski, beaucoup de praticiens se complaisent dans un certain confort intellectuel en adoptant une approche trop simpliste de l'éducation, qui ne fait que la conceptualiser, au lieu d'adopter une approche systémique qui tient compte de tous les éléments en jeu. En d'autres termes, chacun poursuit un but en fonction de ses propres intérêts et une telle pratique aboutit uniquement à une prise de conscience locale des enjeux de l'éducation interculturelle, tout en maintenant les relations de pouvoir en place. Gorski conclut en accusant les enseignants d'être des complices de ces relations de pouvoir en ne s'investissant pas réellement pour l'égalité et la justice sociale.

Toutefois, une justice sociale ne peut être présente sans analyser, reconnaître et travailler le contexte socio-politique du pays en question. Voilà l'élément central repris dans la section suivante.

6.2.2. Hégémonie étatique

Selon Gundara (2000), tous les États partagent un point commun, celui du maintien des relations de pouvoir au sein de leur société, même s'ils vantent chacun leur diversité. Ce semblant d'unité reflète en réalité une structure soigneusement aménagée par les cultures dominantes pour maintenir les inégalités et garder le pouvoir.

La réalité analysée en Angleterre traduit-elle aussi une forme d'hégémonie étatique ? Il est vrai que le souci des parents de choisir une école de renom pour leurs enfants constitue un critère fondamental dans les mœurs anglaises. Par ailleurs, ce besoin de rigueur et de succès trouve son origine dans la volonté de la communauté indienne de dépasser le préjugé porté sur la difficulté pour les minorités culturelles à s'intégrer dans la société anglaise. Ainsi, il s'agit bien d'une preuve que les communautés minoritaires sont dans une position de faiblesse par rapport à la communauté majoritaire.

En conséquence, même si le gouvernement britannique fait des efforts pour inclure les minorités culturelles, ces communautés sont encore largement isolées de l'activité politique gouvernementale. Même au niveau urbanistique, il a été observé que les quartiers londoniens, par exemple, sont regroupés en fonction de l'appartenance culturelle de la communauté. Cette constatation serait-elle une preuve du bien-fondé de la théorie de la reproduction selon Bourdieu et Passeron (1970) ?

De nombreuses réponses à cette question sont possibles selon le point de vue adopté. D'après la documentation scientifique, les personnes ou les communautés qui n'adhèrent pas ou ne veulent pas adhérer aux valeurs de la société en question, sont automatiquement considérées comme marginales et mises à l'écart, non seulement géographiquement, mais aussi politiquement (Gundara, 2000). Ces groupes minoritaires sont tolérés dans la mesure où les intérêts des groupes dominants sont préservés. Ainsi, le Royaume-Uni pourrait se poser la question de savoir si son identité nationale a été créée sur la base de relations de domination

entre les groupes culturels, mais aussi redéfinir la représentation sociale qu'elle construit de ceux-ci. En effet, la population anglaise a tendance à considérer les groupes minoritaires comme la cause des maux de la société et, de ce fait, à porter atteinte à leur image. De surcroît, Gramsci²⁰ (cité par Loomba, 2005) définit bien le concept de l'hégémonie comme un pouvoir acquis grâce à la combinaison de la force et du consensus. Pas seulement en manipulant ou en endoctrinant, mais aussi en jouant sur le sens commun des personnes, à savoir le système de vie, sa signification et ses valeurs.

Pourtant, Foucault (cité par Young, 1995) et Bourdieu (1982/1991) s'accordent à dire que le pouvoir n'est jamais entièrement acquis et que la position de tout individu dans le monde est relative. Sur cette base, la connaissance acquise dans le cadre des études de cas permet de nuancer les auteurs susmentionnés. En effet, la réalité démontre une complexité qui ne se reflète pas dans la documentation spécialisée. Il s'agit de la dynamique des relations, si importante dans la notion de l'éducation interculturelle, qui s'organise de manière plus complexe que celle décrite dans la littérature.

En effet, il ressort de la définition de l'éducation interculturelle selon l'ICIS que la dynamique relationnelle ne concerne pas uniquement les contacts entre les groupes culturels, mais qu'elle intervient aussi au sein des communautés. Une analogie avec la complexité de l'interaction culturelle permet de clarifier cet argument. En effet, il ressort de ma visite de l'école secondaire londonienne que l'interaction culturelle est exprimée de manière différente au sein de la même communauté indienne du quartier en question, et en particulier selon les générations. Mayall (2004, traduction libre, p. 48) corrobore ces propos en avançant que « (...) les personnes nées à des époques différentes auront des expériences et construiront des idées différentes sur leurs identités et sur leurs relations avec les autres ». Ainsi, l'identité culturelle n'est pas le seul facteur en jeu dans une relation interculturelle ; il faut aussi tenir compte par exemple de l'identité générationnelle. En conséquence, la dynamique des relations entre générations influence la dynamique des relations entre cultures. De plus, il ressort de la visite de cette

²⁰ Gramsci (cité par Loomba, 2005) avance que les idéologies sont susceptibles de bouleverser le sens commun et le système de classes sociales dirigés par l'État. Ainsi, il remet en question l'hégémonie étatique sur la base des idéologies de la classe ouvrière.

institution scolaire qui regroupe tout de même plus de douze ethnies différentes (voir annexe D.1.), qu'aucune culture ne prédomine. De surcroît, les élèves de cette école sont nés en Angleterre et sont issus de la deuxième ou troisième génération de migrants. Dès lors, ces enfants vivent et manifestent leur culture d'une autre manière que leurs parents et une dynamique relationnelle s'installe, qui n'est pas forcément basée sur des relations de pouvoir.

Pour conclure, il s'agit donc de nuancer la théorie de l'hégémonie étatique, car la complexité de la dynamique des relations culturelles est grande et révèle plusieurs facettes, qui n'introduisent pas toutes une relation de pouvoir d'une culture sur une autre.

Le but de cet argumentaire n'est pas de stigmatiser la culture dominante au Royaume-Uni ni de prendre en pitié les communautés culturelles minoritaires, mais d'analyser les relations de pouvoir dans la société anglaise de manière systémique. Il faut souligner que la culture anglaise, qui exprime en apparence une certaine unité et une solidité, présente en réalité une richesse culturelle énorme mais des clivages entre les groupes (Gundara, 2000). Ainsi, l'important dans la mise en œuvre de l'éducation interculturelle est d'adopter une méthode appropriée pour dépasser ces relations de pouvoir. Ainsi, dans la section suivante, développe le débat sur le déficit des minorités²¹, comme un exemple de relation de pouvoir qui tente d'expliquer les inégalités entre groupes majoritaire et minoritaire.

6.2.3. Débat sur le déficit des minorités

Comme il a été précisé dans la section précédente, l'orientation de l'école secondaire quant à l'image de succès et de prestige reflète une volonté de la communauté culturelle locale de dépasser le préjugé porté sur la difficulté pour les groupes minoritaires de s'intégrer dans la société anglaise. Il en va de même concernant la critique de l'ICIS portée sur l'orientation excessive du programme

²¹ Expression inspirée de la terminologie « deficit debate », développée par Gundara (2000, p. 53).

scolaire sur la connaissance de la culture majoritaire et qui dévalorise la connaissance des minorités faisant partie intégrante de la société anglaise. Les arguments avancés dans la documentation scientifique correspondent-ils à ces deux observations tirées de la pratique ?

Le premier constat atteste que dans la littérature, le débat sur le déficit des minorités est fondamental dans les relations de pouvoir. Il rejoint la théorie de l'orientalisme de Saïd (1979) dans le sens où il s'agit d'utiliser la représentation sociale négative des cultures minoritaires pour exercer une domination sur elles, dans le but de les rendre responsables des problèmes sociaux. La différence avec Saïd est que le débat sur le déficit des minorités s'inspire de la théorie du déficit, qui constitue une branche de la psychologie sociale. Elle trouve son origine dans les recherches du psychologue américain Arthur Jensen (1969), qui a démontré dans les années soixante non seulement que la génétique a plus d'importance que l'environnement pour déterminer l'intelligence, mais aussi que le QI varie en fonction de ces différences génétiques. Jensen ajoute dans son rapport des affirmations telles que les noirs présentent en moyenne une intelligence inférieure aux blancs.

En réalité, cette théorie n'utilise qu'une seule dimension de l'intelligence, à savoir sa valeur numérique, et elle s'appuie sur les préjugés communs touchant les minorités culturelles afin de démontrer leur anormalité, soit le fait qu'elles sont minoritaires, de manière scientifique et ainsi justifier leur discrimination (Gorski, 2008). De surcroît, la problématique de cette étude réside dans le fait qu'elle a été soutenue par d'autres psychologues et qu'elle a été reprise par les politiciens pour justifier les inégalités, stigmatiser les populations noires et pour produire des discriminations raciales dans le cadre de l'éducation. En effet, au Royaume-Uni une réduction du budget pour le soutien scolaire, notamment pour la prise en charge des enfants avec des problèmes comportementaux a été demandée suite à ce genre d'études (Gundara, 2000).

En analogie avec la théorie susmentionnée de Bourdieu (1980 ; 1982/1991), le capital social de la plupart de ces groupes risque d'être largement diminué si un État comme le Royaume-Uni suit ce genre d'idées, avec pour conséquence un espace d'interrelation grandement réduit et une isolation des minorités du reste de la

société. Gundara (2000) propose alors d'apprendre à la société non pas à accepter l'inégalité sociale entre les cultures, mais à ne plus avoir besoin de cette inégalité.

On peut conclure ce chapitre en affirmant que la théorie sur le déficit des minorités fait débat depuis longtemps et reste largement critiquée par les théoriciens de l'éducation interculturelle. Toutefois, son impact dans la politique éducative anglaise permet de confirmer les deux constats tirés des observations de la pratique. En effet, premièrement, l'accent porté par la structure scolaire sur l'image de succès et de prestige traduit une volonté de la communauté culturelle de dépasser le préjugé du déficit des minorités, et deuxièmement, l'orientation excessive du programme scolaire sur la connaissance de la culture majoritaire entraîne une dévalorisation du savoir des groupes minoritaires qui font pourtant partie intégrante de la société anglaise.

Le concept de l'éducation interculturelle étant analysé d'après les deux dimensions fondamentales qui le représentent, à savoir l'identité culturelle et les relations de pouvoir, il est maintenant pertinent d'orienter la recherche sur la signification même de l'éducation interculturelle en procédant à sa déconstruction, présentée dans la dernière section de ce chapitre.

6.3. Déconstruction de l'éducation interculturelle

6.3.1. Analogie sémantique entre interculturalité et interdisciplinarité

Entre autres observations similaires tirées de la réalité, il ressort de l'analyse empirique de l'ICIS que ce centre de recherche aspire à appliquer une éducation interculturelle de manière systémique. En d'autres termes, l'ICIS ne vise pas seulement à mettre en œuvre une éducation interculturelle focalisée sur les groupes

minoritaires, mais aussi à agir au niveau de la politique éducative de l'Angleterre jusque dans les salles de classe.

De même, selon le co-directeur de l'ICEDC, il existe en Angleterre un amalgame dans la pratique entre la notion de l'éducation interculturelle et celle de l'éducation multiculturelle. Ce constat a été confirmé par les propos du professeur de l'école secondaire, qui a confondu les deux notions.

Partant de ces deux constats, il s'agit dans cette section d'expliquer pourquoi l'éducation interculturelle doit favoriser une approche systémique. Pour ce faire, la méthode proposée par Morin (2003) sera dans un premier temps analysée, puis dans un deuxième temps, une analogie de cette théorie sera effectuée, afin de clarifier sémantiquement l'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle.

Dans le cadre d'une recherche, le concept de la discipline représente une approche de l'objet d'étude. Il est fondamental de retenir que tout objet d'étude est compris dans une globalité, non seulement de par sa nature propre, mais aussi de par l'environnement dans lequel il évolue. En conséquence, la discipline donne une dimension spécifique de l'objet d'étude, en ne tenant ni compte de sa nature globale, ni de son environnement, mais uniquement des éléments appartenant à cette branche.

Ainsi, l'approche disciplinaire consiste par définition à étudier l'objet sous un seul angle, avec comme risque de négliger les autres dimensions qui constituent sa nature propre, ainsi que le contexte global qui le forme. À l'inverse, une approche interdisciplinaire prime les relations entre les domaines d'étude, entre les disciplines formant l'objet d'étude et entre l'environnement et l'objet d'étude et finalement les relations liant ces trois dynamiques. Il s'agit donc de primer une relation entre le tout et la partie (Morin, 2003, p. 10).

Avec un tel argument, comment ne pas dénaturer un objet d'étude avec une approche disciplinaire et comment ne pas appliquer une approche interdisciplinaire ? Morin (2003) répond simplement que l'approche interdisciplinaire est inévitable. Il ajoute que même les disciplines qui à priori n'ont pas de liaisons

avec l'objet d'étude réservent souvent d'étonnantes surprises car elles permettent de découvrir un nouvel angle de perspective qu'une autre discipline aurait négligé. Toutefois, l'approche disciplinaire est nécessaire dans le sens que chaque discipline participe avec son point de vue à la construction de cet objet et cette construction de points de vue est indispensable pour atteindre une compréhension de l'objet dans sa globalité.

Les concepts de l'interdisciplinarité et de la discipline présentés ci-dessus sont phonétiquement et sémantiquement fortement liés à la notion d'interculturalité et de culture. La discipline, tout comme la culture, sont des entités qui, dans le contexte de la mondialisation, ont leur légitimité pour autant qu'elles soient appréhendées dans une logique systémique, en d'autres termes qu'elles prennent en compte la dynamique interactionnelle des acteurs impliqués en plus de l'approche disciplinaire. Il est même possible de s'inspirer des effets de la mondialisation selon Morin pour les appliquer par analogie aux effets de la mondialisation selon Bhabha. En effet, Morin (1999) avance que la mondialisation de la société devient de plus en plus complexe du fait que les phénomènes sociaux touchent des disciplines toujours plus larges et dépendent de critères toujours plus nombreux. De même, Bhabha atteste que la société est composée d'une diversité toujours plus complexe car les identités se multiplient (Bhabha, 2006). Il s'agit donc, autant dans l'interdisciplinarité que dans l'interculturalité, d'adopter une approche systémique pour articuler judicieusement cette diversité dans le but de trouver une dynamique relationnelle qui fonctionne.

Concernant l'éducation multiculturelle, même si elle agit à plusieurs niveaux, dans la politique éducative, la législation, ainsi que dans les structures scolaires, elle reflète une vision compartimentée des cultures (Rey-von Allmen, 2011), . En effet, elle se limite à constater la diversité culturelle sans se soucier de la cohésion sociale. Sémantiquement, l'éducation multiculturelle se rapproche de la multidisciplinarité, qui consiste à étudier un domaine sous l'angle de plusieurs disciplines de manière indépendante, autrement dit en additionnant les savoirs de chaque discipline, sans qu'il n'y ait d'interaction entre ces savoirs (Darbellay, 2005). Par analogie, la multiculturalité consiste en l'étude des différentes cultures composant une société, sans se soucier ni de leurs interactions réciproques, ni de l'environnement global

dans lequel elles évoluent.

En conséquence, l'éducation multiculturelle, en définissant l'appartenance des individus à un groupe culturel, tend à mettre un accent sur le clivage entre les cultures. Cette forme d'essentialisation de l'appartenance culturelle comporte le risque d'instaurer une dynamique de relations de pouvoir entre ces groupes. En effet, l'éducation multiculturelle introduit un dualisme entre les communautés minoritaires et majoritaires en désignant les cultures en fonction de critères distinctifs.

Au contraire, l'éducation interculturelle se limite, elle, à reconnaître la présence des cultures sur un territoire pour ensuite tenter de comprendre l'interaction qui anime cette diversité et encourage un projet éducatif qui promeuve le dialogue, la tolérance et la cohésion entre les groupes (Bleszynska, 2008 ; Rey, 1997). Sémantiquement, l'éducation interculturelle se rattache à l'interdisciplinarité, qui parle de collaboration et de partage des connaissances entre plusieurs disciplines (Darbellay, 2005).

En conclusion de cette section, on peut déclarer que l'éducation interculturelle est doublement interdisciplinaire. D'une part, elle implique plusieurs disciplines telles que la psychologie sociale, l'histoire, les sciences politiques ou encore la philosophie, et d'autre part, sa sémantique induit une interdisciplinarité entre les cultures.

Ainsi, l'amalgame entre l'éducation multiculturelle et interculturelle permet d'être clarifié, et une nouvelle dimension de l'éducation interculturelle, à savoir le lien sémantique entre interculturalité et interdisciplinarité, qui n'était à ma connaissance pas analysée dans la littérature existante, permet une nouvelle exploration de l'éducation interculturelle et mène à une nouvelle définition de ce concept.

6.3.2. Vers une nouvelle définition de l'éducation interculturelle ?

Sur la base des recherches actuelles concernant l'éducation interculturelle, de l'application de cette dernière dans la pratique et de la politique éducative en

Angleterre, je propose ici quelques réflexions qui tendent à une nouvelle définition de l'éducation interculturelle.

L'éducation interculturelle consiste en l'idéologie de la compréhension de l'autre, en demandant avant tout la considération entière de sa personne, en tenant compte du fait que son identité représente une entité complexe influencée notamment par sa culture, son environnement, sa subjectivité et qu'elle évolue en permanence. Tout comme l'identité, la notion d'interaction au sens de l'éducation interculturelle doit être comprise dans sa dimension complexe. En effet, cette dynamique intervient entre les groupes et au sein de ceux-ci. En conséquence, l'éducation interculturelle ne trouve une légitimité que si elle est appréhendée dans une logique systémique, soit dans une dynamique globale d'interrelations constantes et évolutives.

Cette pensée aspire à un dépassement des relations de pouvoir entre les groupes, à accorder à chacun l'égalité dans l'accès à la connaissance, à répondre au besoin d'appartenance à la société dans laquelle il vit, et dans ce sens, à une justice sociale.

L'éducation interculturelle est un concept théorique qui trouve une source dans les textes fondamentaux des droits de l'homme et des droits de l'enfant, quand bien même elle n'est pas explicitement citée dans les articles. Néanmoins, des centres de recherche tels que l'ICIS participent à son développement et son application.

L'éducation interculturelle ne constitue, aujourd'hui encore, qu'une idéologie à l'échelle du territoire anglais. Elle ne trouve pas de bases concrètes et stables, ni dans le programme scolaire, ni dans les mesures de la politique éducative anglaise et reste largement ignorée au sein des structures scolaires. De même, il a été impossible de définir le concept sur la base de la simple visite d'une école secondaire londonienne. Cependant, il reste certain que l'éducation se décline en une multitude de formes différentes. Dans ce sens, il a tout de même été observé que l'éducation interculturelle est susceptible d'être appliquée de manière informelle.

Enfin, l'approche interdisciplinaire légitime l'approche interculturelle, car toutes deux prennent en compte la dynamique interactionnelle des acteurs en jeu. En effet,

l'interdisciplinarité adopte une approche systémique qui favorise une interaction équitable et fonctionnelle entre les groupes culturels.

Ces différentes pistes de réflexion me permettent de proposer une définition de l'éducation interculturelle :

L'éducation interculturelle est l'apprentissage, dans une société mondialisée, de la reconnaissance de ses différentes cultures, comprises comme des entités évolutives engagées dans une dynamique d'interactions constante et complexe. Elle favorise, grâce à un système de valeurs éthiques telles que la tolérance, la solidarité et l'égalité, une compréhension mutuelle et une articulation de la diversité (ou interculturalité) juste et équitable pour toutes les cultures.

Limites de l'étude et perspectives futures

Limites de l'étude

La présente étude comporte certaines limites, en particulier dans ses parties empiriques. En effet, les deux études de cas et leur analyse ont été réalisées selon la méthode qualitative. Cela implique que les personnes interrogées fournissent un ressenti personnel et une opinion subjective, qui ne reflètent pas forcément une vision neutre et objective de la réalité en Angleterre. De même, l'analyse de ces données, aussi effectuée qualitativement, est susceptible d'être influencée par ma connaissance, mon expérience et ma culture.

Le choix d'une étude qualitative a empêché l'élaboration d'un échantillon de cas d'étude représentatif de la situation de l'Angleterre. En particulier, il y a été relevé dans le cadre de l'analyse de l'école londonnienne, que les connaissances du professeur interrogé sur l'éducation interculturelle étaient limitées. Cette constatation indique une certaine ignorance du concept dans l'enseignement, mais ne permet pas de généraliser cette lacune à l'ensemble des structures scolaires anglaises.

La limite de la langue transparaît des quelques notions librement traduites de l'anglais. Il s'agit en particulier des expressions telles que la « racialisation du multiculturalisme » et « le débat sur le déficit des minorités ». Ces locutions ne sont pas réellement utilisées dans la langue française, mais s'inspirent de la documentation scientifique anglaise.

Enfin, une problématique épistémologique est apparue dans le cadre de l'analyse des trois centres de recherche londoniens. En effet, la logique de raisonnement en

Angleterre s'effectue généralement en tirant des informations de l'analyse de la pratique. Cependant, elle constitue une limite car elle tend à répondre négativement à des questions comme celle de savoir si une approche postcolonialiste ou communautariste permettent de clarifier le rôle que joue l'éducation interculturelle dans la politique éducative anglaise.

Néanmoins, ces limites offrent des opportunités pour des perspectives futures, présentées ci-après.

Perspectives futures

L'exploration de l'éducation interculturelle dans le cadre de cette étude permet d'ouvrir de nouveaux points de vue pour des futures recherches.

En premier lieu, l'approche inductive choisie pour analyser l'éducation interculturelle en Angleterre pourrait être élargie à d'autres territoires. Une telle méthode de raisonnement participerait à étoffer les connaissances acquises de l'éducation interculturelle.

En second lieu, une approche quantitative permettrait certainement un apport d'informations significatif pour savoir comment le concept de l'éducation interculturelle est compris dans la politique et la pratique de l'éducation en Angleterre.

Enfin, les paradigmes du communautarisme et du postcolonialisme pourraient constituer un nouvel outil de raisonnement déductif pour étudier les futurs enjeux du concept. En effet, ces deux théories sont fortement liées aux thématiques fondamentales de l'éducation interculturelle, telles que l'identité culturelle et les relations de pouvoir. Dès lors, elles permettent d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion sur l'éducation interculturelle en Angleterre.

Conclusion

Au travers de la présente étude, j'ai tenté de comprendre comment le concept de l'éducation interculturelle est compris dans la politique et la pratique de l'éducation en Angleterre et de savoir si les paradigmes communautariste et postcolonial permettent de clarifier le rôle que joue l'éducation interculturelle dans la politique éducative anglaise.

Pour ce faire, une méthode de raisonnement principalement inductive a été privilégiée, de manière à explorer le concept selon deux perspectives. La première constitue le niveau empirique de l'éducation interculturelle. Elle se fonde sur les pratiques d'une école secondaire et de trois centres de recherche, à savoir l'ICIS, le DERC et l'ICEDC. Elle a permis de construire une base de connaissances tirée de l'observation de la pratique en Angleterre. La seconde perspective représente la dimension théorique du concept, à savoir l'analyse de l'éducation interculturelle dans la documentation scientifique. Celle-ci a été confrontée aux connaissances acquises grâce aux études empiriques, dans un but de reconsidérer la place que l'éducation interculturelle occupe dans la documentation spécialisée.

Ainsi, il ressort de l'observation du quartier dans lequel se trouve l'institution scolaire une réalité complexe que la théorie du communautarisme tend à ne pas considérer. En effet, la dynamique des interactions ne survient pas uniquement entre les différentes communautés, mais elle se retrouve aussi entre les membres de la même communauté. En outre, une tension dans les relations de pouvoir entre communautés majoritaires et minoritaires a été relevée dans le cadre de l'analyse du cadre éducatif de l'école secondaire. Cette animosité s'exprime essentiellement par la volonté de la communauté indienne de dépasser le préjugé du déficit des minorités culturelles et par sa difficulté à s'intégrer dans la société anglaise.

L'étude empirique des trois centres de recherche a permis de préciser les différentes caractéristiques de l'éducation interculturelle, en particulier la notion fondamentale

de la dynamique des interactions, corroborée par la documentation scientifique. De même, il ressort de ces trois analyses que l'éducation interculturelle comporte certaines limites, par exemple le risque de ne pas tenir compte de la nature évolutive des identités culturelles. Néanmoins, les trois définitions fournies par les interlocuteurs attestent que l'éducation interculturelle est un concept flexible, car elle s'adapte en fonction du domaine d'activité des centres de recherche. Cette flexibilité constitue un atout certain pour la mise en œuvre de la théorie, bien qu'elle ne soit pas relevée dans la documentation étudiée.

Dans tous les cas, l'analyse des trois centres démontre que l'éducation interculturelle fait partie intégrante de la recherche dans le domaine de l'éducation. En outre, il a été observé que ce concept tient une place relative dans la politique éducative en Angleterre. En particulier, il permet de relever que le programme scolaire reste encore aujourd'hui trop centré sur la culture dominante, et ne transmet pas la réalité d'une société multiculturelle, ce qui ne favorise ni la reconnaissance de la diversité, ni un système éducatif unifié et égal pour tous.

Une constatation se dégage lorsqu'il s'agit de déterminer si les approches postcoloniales et communautariste permettent ou non de clarifier le rôle que joue l'éducation interculturelle dans la politique éducative. En analysant le travail de trois centres de recherche, il s'avère que ces deux constructions théoriques n'apparaissent que postérieurement à l'expérience, et qu'elles ne sont donc pas en mesure d'expliquer en amont un quelconque rôle de l'éducation interculturelle. En effet, ce rôle ne peut être déduit qu'à partir de l'observation de la pratique. En conséquence, ces deux paradigmes n'ont pu être utilisés comme des instruments pour confronter la réalité concrète avec la documentation existante dans le domaine de l'éducation interculturelle.

Ainsi, l'analyse de la littérature a été effectuée grâce à deux autres clés d'interprétations relevée dans l'étude empirique, à savoir l'identité culturelle et les relations de pouvoir. Dans ce cadre, la documentation scientifique a permis, à plusieurs reprises, de confirmer la réalité observée dans la pratique. Par exemple, l'analyse du besoin d'un sentiment d'appartenance dans la documentation a permis d'attester que le prestige recherché par les membres des communautés minoritaires

démontre une volonté de s'intégrer dans la société anglaise.

Les théories sur les relations de pouvoir mettent en valeur les inégalités dans l'éducation que subissent les groupes minoritaires, malgré que l'Angleterre se montre inclusive et tolérante envers les différentes cultures. En effet, il a été relevé que les minorités culturelles cherchent à véhiculer une image attestant d'une bonne intégration dans la société anglaise. Cette démarche traduit une certaine tension dans les relations de pouvoir entre la communauté majoritaire et les communautés minoritaires.

Pourtant, le pouvoir est une notion relative, qui peut être nuancée par la complexité observée dans la pratique. Cette complexité tend à ne pas être prise en compte dans la documentation scientifique. En effet, il ressort de l'étude empirique que l'interaction culturelle est exprimée de manière différente selon les générations. Ainsi, l'identité générationnelle influence l'identité culturelle dans le cadre des relations entre cultures. De plus, cette dynamique ne se base pas forcément sur des relations de pouvoir. Ainsi, il ressort de ce raisonnement que l'hégémonie étatique permet d'être nuancée et que la mise en œuvre de l'éducation interculturelle vise à adopter une méthode appropriée pour tenter de dépasser ces relations de pouvoir existantes.

Cette constatation ainsi que de nombreux autres éléments observés dans l'étude empirique et dans la documentation scientifique (voir annexes F à H) exprime l'importance d'adopter une approche systémique de l'éducation interculturelle. Ainsi, la présente étude propose une nouvelle exploration du concept en démontrant, par une analogie sémantique entre l'interculturalité et l'interdisciplinarité, que l'approche systémique permet d'articuler judicieusement la diversité pour instaurer une dynamique interactionnelle appropriée.

Ce raisonnement, associé à l'ensemble des observations principales de la présente recherche, a permis de mener à une proposition de définition de l'éducation interculturelle :

L'éducation interculturelle est l'apprentissage, dans une société mondialisée, de la

reconnaissance de ses différentes cultures, comprises comme des entités évolutives engagées dans une dynamique d'interactions constante et complexe. Elle favorise, grâce à un système de valeurs éthiques telles que la tolérance, la solidarité et l'égalité, une compréhension mutuelle et une articulation de la diversité (ou interculturalité) juste et équitable pour toutes les cultures.

Pour conclure, il est vrai que la méthode inductive a été choisie dans le cadre de cette étude. Néanmoins, je propose, pour de futures explorations, de privilégier un raisonnement déductif, de manière à diversifier la réflexion et éventuellement découvrir de nouvelles perspectives pour l'éducation interculturelle. De même, étant donné que le choix d'une méthodologie, inductive ou déductive, n'exclut pas l'autre, elles pourraient toutes deux se compléter mutuellement et faire émerger une connaissance nouvelle de l'éducation interculturelle. En effet, le choix de l'une ou l'autre influe grandement sur le résultat de l'analyse, comme il a été démontré dans la section 5.5.3. Dès lors, il me paraît pertinent, dans le cadre de cette nouvelle approche, d'utiliser, comme première piste de réflexion, les paradigmes du communautarisme et du postcolonialisme dans l'analyse des futurs enjeux de l'éducation interculturelle. Ce nouvel angle de vue apporterait une perspective différente de l'exploration de l'éducation interculturelle, et aiderait certainement, dans une plus large mesure, à une meilleure compréhension de l'articulation de la diversité.

Références bibliographiques

Abbot, I., Rathbone, M. et Whitehead, P. (2013). *Education Policy*. Londres, Royaume-Uni: Sage Publications.

Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Londres, Royaume-Uni: Qualifications and Curriculum Authority.

Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.

Bhabha, H. K. (2006). Le tiers-espace (entretien). *Multitudes*, 26, 95-107.

Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power* (G. Raymond et M. Adamson, trad.). Cambridge, Royaume-Uni: Polity Press. (Ouvrage original publié en 1982 sous le titre *Ce que parler veut dire*. Paris, France: Fayard).

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: Les Editions de Minuit.

Cannella, G. S. et Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice*. New York, NY: Routledge.

Chebbah, L.-L. et Ferjani, M.-C. (1996). Dimension culturelle de l'intégration et de la rencontre : approche conceptuelle. *Journal du droit des jeunes*, 158, 21-31.

Chitty, C. (2009). *Education Policy in Britain*. Hampshire, Royaume-Uni: Palgrave Macmillan.

Comité des Droits de l'Enfant (2001). *Observation Générale No 1: Paragraphe 1 de*

l'article 29: Les buts de l'éducation, CRC/GC/2001/1 du 17 avril 2001.

Comité des Droits Économiques, Sociaux et Culturels (CDESC) (1999). *Application du Pacte International relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels : Observation Générale No 13 : Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte)*, E/C.12/1999/10 du 8 décembre 1999.

Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960 (Convention de Paris de 1960). Récupérée du site officiel de l'UNESCO : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (Convention contre le racisme). Résolution 2106 (XX) du 21 décembre 1965.

Convention relative aux droits de l'enfant (CDE). A/RES/44/25 du 20 novembre 1989.

Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours. Complexité des textes, intertextualité et transtextualité.* Genève, Suisse: Slatkine.

De Oliveira Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 381-397.

De Oliveira Andreotti, V. et de Souza, L. (2012). Introduction: (Towards) Global Citizenship Education 'Otherwise'. Dans V. de Oliveira Andreotti et L. de Souza (dir.), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (p. 1-6). Oxon, Royaume-Uni: Routledge.

Déclaration de l'UNESCO sur la race et les préjugés raciaux du 27 novembre 1978. Récupérée du site officiel de l'UNESCO : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) de 1948. A/RES/3/217A du 10 décembre 1948.

Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation* (G. Deledalle, trad.). Lausanne, Suisse: Age d'homme. (Ouvrage original publié en 1916 sous le titre *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: The Free Press).

Education Act 1944. No 1944 ch. 31 du 3 août 1944. Récupéré du site

- officiel du gouvernement du Royaume-Uni :
<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/7-8/31/contents/enacted>
- Education Act 2005*. No 2005 ch. 18 du 7 avril 2005. Récupéré du site officiel du gouvernement du Royaume-Uni :
<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2005/18/contents>
- Education Act 2011*. No 2011 ch. 21 du 15 novembre 2011. Récupéré du site du gouvernement du Royaume-Uni :
<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents>
- Etzioni, A. (2006). Communitarianism. Dans B. S. Turner (dir.), *The Cambridge Dictionary of Sociology* (p. 81-83). Cambridge, Royaume Uni: Cambridge University Press.
- Evans, M. (2006). Essentialism. Dans B. S. Turner (dir.), *The Cambridge Dictionary of Sociology* (p. 173). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Figueroa, P. (2000). Citizenship Education for a Plural Society. Dans A. Osler (dir.), *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity, equality* (p. 47-62). Stoke on Trent, Royaume-Uni: Trentham Books.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés: suivi de Conscientisation et révolution*. Paris, France: Maspero (traduit du brésilien).
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques: Théorie et pratiques*. Paris, France: Armand Colin.
- Gillham, B. (2007). *Developing a Questionnaire*. Londres, Royaume-Uni: Continuum International Publishing Group.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Gorski, P. C. (2009). Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87-90.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Londres, Royaume-Uni: Sage Publications.
- Gundara, J. (2003). *Intercultural Education: World on the Brick ?* Londres, Royaume-Uni: Institute of Education, University of London.
- Gundara, J. et Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education.

Intercultural Education, 19(6), 463-468.

Halstead, M. (2002). Faith and Diversity in Religious School Provision. Dans L. Gearon (dir.), *Education in the United Kingdom* (p. 146-157). Londres, Royaume-Uni: David Fulton.

International Centre for Education for Democratic Citizenship (ICEDC) (2008). *International Centre for Education for Democratic Citizenship (ICEDC) Annual Report 2007-08*. Récupéré le 27 novembre 2013 sur le site officiel du centre de recherche: http://www.ioe.ac.uk/Research_Home/ICEDC_Annual_Report_2007-2008_final.pdf

Jensen, A. R. (1969). How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-124.

Lansdown, G. (2010). The realization of children's participation rights: critical reflections. Dans N. Thomas et B. Percy Smith (dir.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice* (p. 11-23). New York, NY: Routledge.

Licata, L. et Heine, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Liebel, M. (2010). Enfants, droits et citoyenneté: faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits. Paris, France: L'Harmattan.

Loomba, A. (2005). *Colonialism/postcolonialism*. Oxon, Royaume-Uni: Routledge.

Lucchini, R. et Ridoré, C. (1983). *Culture et société: une introduction à la sociologie générale*. Fribourg, Suisse: Éditions universitaires.

Mayall, B. (2004). Sociologies of childhood. *Developments in Sociology: An Annual Review*, 20, 37-57.

Meredith, P. (2002). England. Dans L. Gearon (dir.), *Education in the United Kingdom* (p. 3-15). Londres, Royaume-Uni: David Fulton.

Morin, E. (1999). Relier les connaissances: le défi du XXI^e siècle: Paris, du 16 au 24 mars 1998: Journées thématiques. Paris, France: Seuil.

Morin, E. (2003). Sur l'interdisciplinarité. *L'Autre Forum*, 7(3), 5-10.

Morin, E. (2004). Dialogue entre les civilisations (entretien). *Le nouveau Courrier de*

- l'UNESCO, No spécial, janvier*, 8-11. Récupéré le 1^{er} novembre 2013 du site de la revue: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133120f.pdf>
- Olson, G. A. et Worsham, L. (1998). Staging the Politics of Difference: Homi Bhabha's Critical Literacy. *JAC*, 18(3), 361-391.
- Osler, A. et Starkey, H. (2000). Citizenship, Human Rights and Cultural Diversity. Dans A. Osler (dir.), *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity, equality* (p. 47-62). Stoke-on-Trent, Royaume-Uni: Trentham Books.
- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)*. Résolution 2200 (XXI) du 16 décembre 1966.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. Dans C. A. Grant et A. Portera (dir.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (p. 12-30). New York, NY: Routledge.
- Quayson, A. (2000). *Postcolonialism: Theory, Practice or Process?* Cambridge, Royaume-Uni: Polity Press.
- Race Relations (Amendment) Act 2000*. No 2000 ch. 34 du 30 novembre 2000. Récupéré du site du gouvernement du Royaume-Uni : <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/34/contents>
- Rey, M. (1997). *L'Europe en bref: Identités culturelles et interculturalité en Europe*. Arles, France: Centre Européen de la culture/Actes Sud.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (dir.) (2013). *Le Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française : Nouvelle édition du Petit Robert de Paul Robert*. Paris, France : Dictionnaires Le Robert.
- Rey-von Allmen, M. (2011). The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. Dans C. A. Grant et A. Portera (dir.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (p. 33-48). New York, NY: Routledge.
- Saïd, E. W. (1979). *Orientalism*. New York, NY: Vintage Books.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research – A Guide for Researchers in*

- Education and the Social Sciences*. New York, NY: Teachers College.
- Serpell, R. et Hatano, G. (1997). Education, Schooling, and Literacy. Dans J. W. Berry, P. R. Dasen et T. S. Saraswathi (dir.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology: Volume 2. Basic Processes and Human Development* (p. 339-376). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sinclair, C. (2005). État, religion et éducation en Angleterre: Les limites du compromis. *Journal des anthropologues*, 100-101, 75-95. Récupéré le 29 septembre 2013 du site officiel de la revue: <http://jda.revues.org/>
- Tomlinson, S. (2008). *Race and Education: Policy and Politics in Britain*. Berkshire, Royaume-Uni: Open University Press.
- Ward, S. (2008). Religious control of schooling in England: diversity and division. *Intercultural Education*, 19(4), 315-323.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research – Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research – Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Young, R. J. C. (1995). *Foucault on Race and Colonialism*. Récupéré le 30 septembre 2013 du site de l'auteur: <http://www.robertjcyoung.com/Foucault.pdf>
- Young, R. J. C. (2003). *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Young, R. J. C. (2009). What is the Postcolonial? A Review of *International English Literature (ARIEL)*, 40(1), 13-25.
- Young, R. J. C. (2012). Postcolonial Remains. *New Literary History*, 43(1), 19-42.

Annexes

A. Statistiques de janvier 2013 du nombre d'écoles selon leurs statuts et leur caractère religieux en Angleterre²²

	State-funded primary schools (1)						State-funded secondary schools (1)							
	Community	Voluntary aided	Voluntary controlled	Foundation	Academies (2)	Total	Community	Voluntary aided	Voluntary controlled	Foundation	CTCs	Sixth form centre	Academies (3)	Total
Total	9'272	3'547	2'409	550	1'006	16'784	871	354	55	360	3	0	1'638	3'281
No Religious Character	9'271	13	35	515	756	10'590	871	19	25	353	3	0	1'381	2'652
Church of England	1	1'877	2'319	34	155	4'386	0	64	29	6	0	0	109	208
Roman Catholic	0	1'583	0	0	79	1'662	0	248	0	0	0	0	75	323
Methodist	0	2	24	0	0	26	0	0	0	0	0	0	0	0
Other Christian Faith (4)	0	36	31	1	7	75	0	11	1	1	0	0	64	77
Jewish	0	27	0	0	6	33	0	6	0	0	0	0	4	10
Muslim	0	6	0	0	0	6	0	6	0	0	0	0	2	8
Sikh	0	2	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	1	1
Other (5)	0	1	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	2	2

Source: School Census and Edubase

1. Includes middle schools as deemed.

2. Primary academies, including free schools.

3. Secondary academies, including free schools, university technical colleges and studio schools.

4. Includes schools of mixed denomination or other Christian beliefs (such as Seventh Day Adventist, Greek Orthodox, Moravian and Pentecostal)

5. Includes Inter-/non-denominational.

Totals may not appear to equal the sum of the component parts because numbers have been rounded to the nearest 5.

²² Source : site officiel du gouvernement du Royaume-Uni : <https://www.gov.uk/government/publications/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2013>, consulté le 9 avril 2014.

B. Statistiques de janvier 2013 du nombre d'élèves selon le statut et le caractère religieux de leur école en Angleterre²³

	State-funded primary schools (1)						State-funded secondary schools (1)							
	Community	Voluntary aided	Voluntary controlled	Foundation	Academies (2)	Total	Community	Voluntary aided	Voluntary controlled	Foundation	CTCs	Sixth form centre	Academies (3)	Total
Total	2'654'460	784'005	412'855	150'030	308'235	4'309'580	810'900	316'780	50'850	341'765	3'630	0	1'686'195	3'210'120
No Religious Character	2'654'290	1'955	6'410	142'575	249'835	3'055'065	810'900	18'770	27'860	336'495	3'630	0	1'427'750	2'625'400
Church of England	170	363'425	396'290	7'260	35'375	802'520	0	51'560	22'320	4'840	0	0	108'125	186'845
Roman Catholic	0	397'310	0	0	19'950	417'260	0	230'185	0	0	0	0	81'245	311'430
Methodist	0	415	4'160	0	0	4'570	0	0	0	0	0	0	0	0
Other Christian Faith (4)	0	9'225	5'995	200	1'040	16'460	0	8'745	670	435	0	0	63'795	73'640
Jewish	0	8'615	0	0	1'520	10'135	0	4'595	0	0	0	0	2'900	7'490
Muslim	0	2'185	0	0	0	2'185	0	2'935	0	0	0	0	790	3'725
Sikh	0	765	0	0	240	1'000	0	0	0	0	0	0	1'325	1'325
Other (5)	0	110	0	0	270	380	0	0	0	0	0	0	265	265

Source: School Census and Edubase

1. Includes middle schools as deemed.

2. Primary academies, including free schools.

3. Secondary academies, including free schools, university technical colleges and studio schools.

4. Includes schools of mixed denomination or other Christian beliefs (such as Seventh Day Adventist, Greek Orthodox, Moravian and Pentecostal)

5. Includes Inter-/non-denominational.

6. Includes pupils who are sole or dual main registrations.

Totals may not appear to equal the sum of the component parts because numbers have been rounded to the nearest 5.

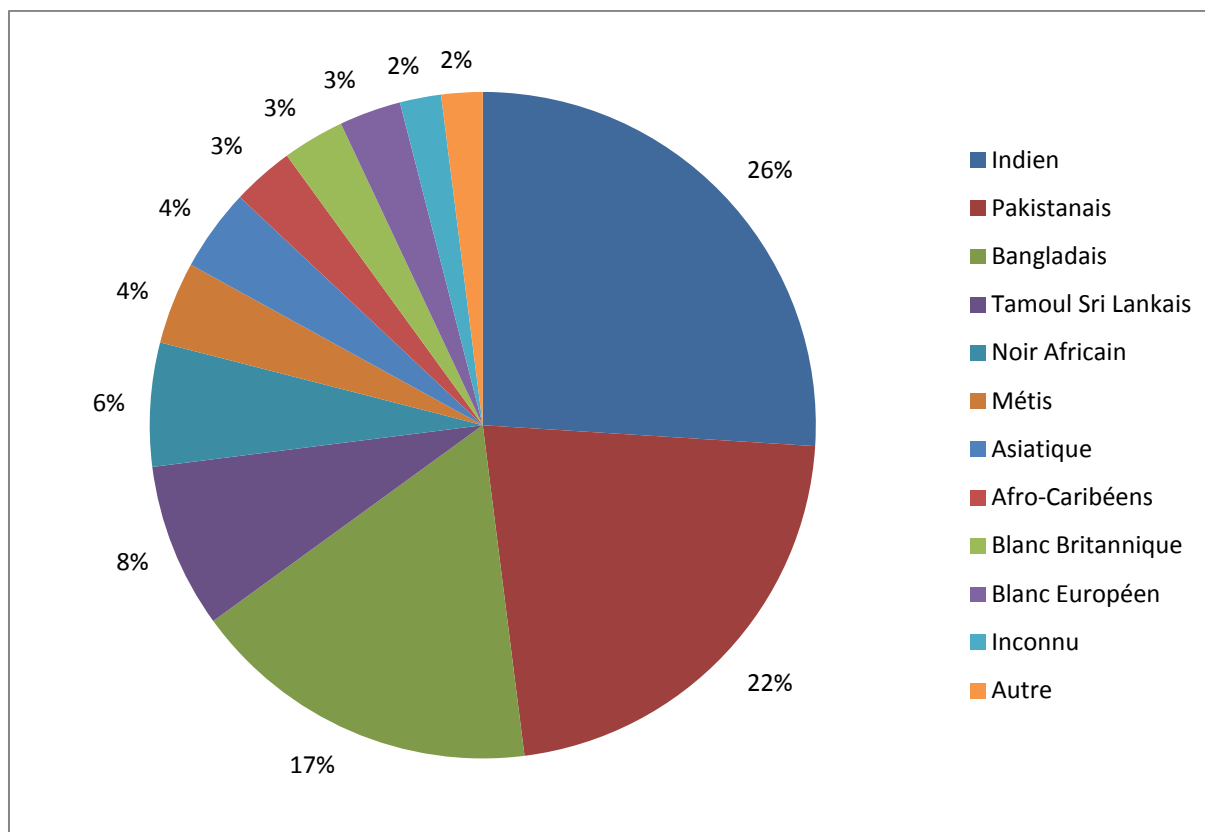
²³ Source : site officiel du gouvernement du Royaume-Uni : <https://www.gov.uk/government/publications/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2013>, consulté le 9 avril 2014.

C. Questionnaire à l'attention de l'école secondaire londonienne

1. What is your job in the school?
2. What is the specific feature of the school (field/ reputation/ resources/ etc.)?
3. What is the strategy of the School in order to be inclusive of all different cultures?
4. How do you define intercultural education?
5. Have you taken courses on how to apply intercultural education during your studies?
6. Do you think that intercultural education is important in a school? In which ways?
7. Is intercultural education important for you as a teacher?
8. Do you organize activities to promote intercultural education?
9. What do you do if you see that there are cultural misunderstandings between students or between students and teachers?

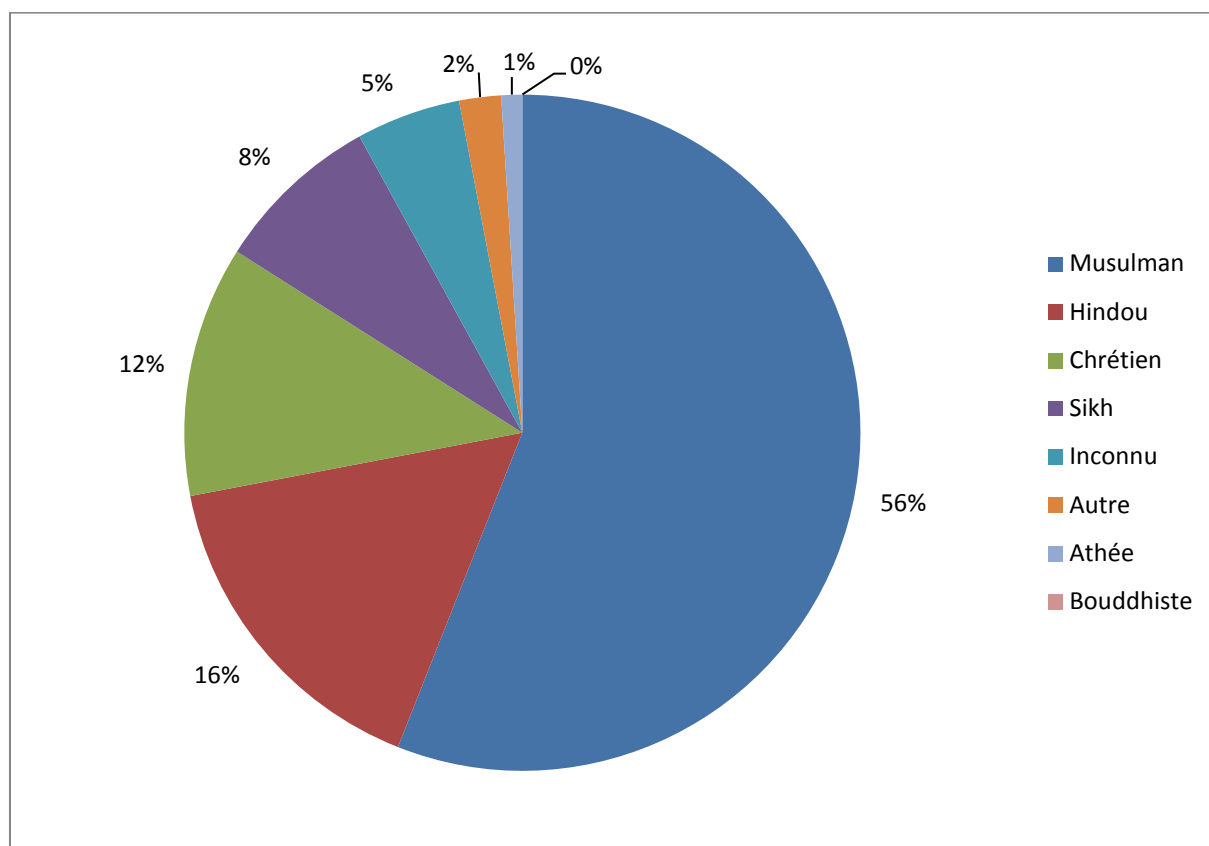
D. Statistiques 2013-2014 de l'école secondaire londonienne²⁴

D.1. Appartenance ethnique

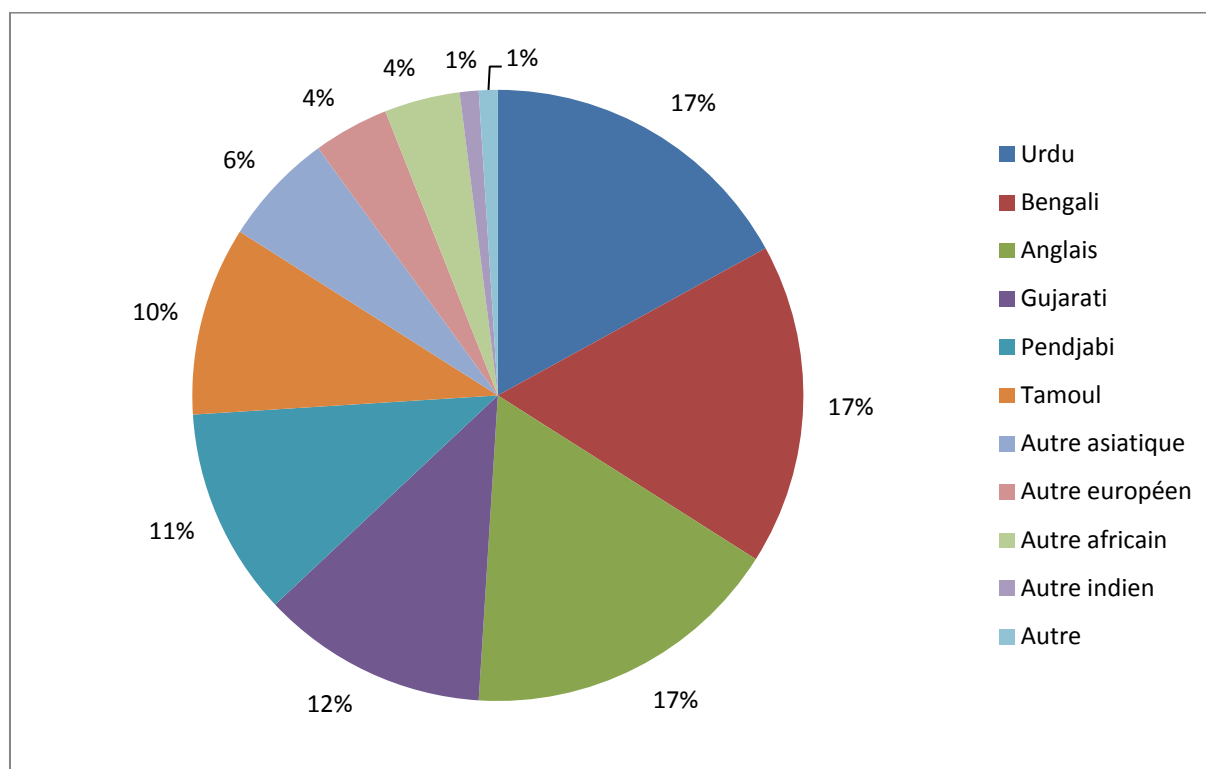


²⁴ Données fournies par l'école secondaire londonienne.

D.2. Confession religieuse



D.3. Langue maternelle



E. Questionnaires à l'attention des trois centres de recherche

E.1. ICIS

Centre's organisation

- The only information about the ICIS that I could find was on the IOE website, is there another source of information?
- In which context has the ICIS been set up in 1979?
- Was there a need?
- What are the aims of the ICIS?
- What is your contribution on the national level?
- Who works for the ICIS?
- Who finances the ICIS?
- Does the ICIS publish some academic writings on intercultural education?

Personal opinion

- Where do you position yourself regarding intercultural education?
- According to you, how is intercultural education put into practice in England?
- How do you define the integration model in England?
- How would you describe integration in England?
- According to you, what are the assets and the failings of the policy that the country has on intercultural education?

Centre's policy

I. Intercultural education

- How does the Centre defines intercultural education?
- How does the Centre put intercultural education into practice?
- What does the Center do for intercultural education on a national level?
- Where do you position the Centre regarding intercultural education in England?
- According to you, what are the assets and the failings of the policy that the Centre has on intercultural education?

II. Communitarianism

- How do you define communitarianism?
- Do you think that communitarianism has influenced the way you understand intercultural education?
 - Why?
 - Can you give examples?
- Do you think that communitarianism has influenced the way that the Centre understands intercultural education?
 - Why?
 - Can you give examples?
- What is the impact of communitarianism in the work of the Centre in the field of intercultural education?
 - Why?
 - Can you give examples?

III. Postcolonialism

- How do you define postcolonialism?
- Do you think postcolonialism has influenced the way you understand intercultural education?
 - Why?
 - Can you give examples?
- Is the Centre's activity influenced by postcolonialism?
- Do you think that postcolonialism has influenced the way the Centre understands intercultural education?
 - Why?
 - Can you give examples?
- Would you say that the Centre takes rather a communitarian or a postcolonialist approach?
 - Why?
 - Can you give examples?

E.2. DERC

Centre's organization

- In which context has the Centre been set up in 2006?
- Was there a need?
- In a few words, what are the aims of the research Centre?
- How the Centre has evolved since its foundation?
- What do you mean by development education?
- What is your contribution on the national level?
- Who works for the Centre?
- Who finances the Centre?

Personal opinion

- Where do you position yourself regarding intercultural education?
- According to you, how is intercultural education put into practice in England nowadays?
- What do you think of the English educational system
- According to you, what are the assets and the failings of the policy that the country has?

Center's policy

I. Intercultural education

- How does the Centre define intercultural education?
- Can you see a link between development education and intercultural education?
- How does the Centre put intercultural education into practice?
- What does the Center do for intercultural education?
- Where do you position the Centre regarding intercultural education?
- According to you, what are the assets and the failings of the policy that the Centre has on intercultural education?

II. Communitarianism

- How do you define communitarianism?

- Would you agree that communitarianism is still nowadays the integration model in England?
- Do you think that communitarianism has influenced the way the Centre understands intercultural education?
 - Why?
 - Can you give examples?
- What is the impact of communitarianism in the work of the Centre?
 - Why?
 - Can you give examples?

III. Postcolonialism

- How do you define postcolonialism?
- Is the Centre influenced by postcolonialism?
- What can you tell me about Mrs. Andreotti Vanessa?
- What is the impact of postcolonialism in the work of the Centre?
 - Why?
 - Can you give examples?
- I have noticed that the Center tends to take a postcolonialist approach, do you agree?

E.3. ICEDC

Centre's organization

- When and in which context has the Centre been set up?
- Was there a need?
- What is your contribution on the national level?
- Who works for the Centre?
- Who finances the Centre?

Personal opinion

- Where do you position yourself regarding intercultural education?

- According to you, how is intercultural education put into practice in England nowadays?
- What do you think of the english educational system?
- According to you, what are the assets and the failings of the policy that the country has on intercultural education?

Center's policy

I. Intercultural education

- How does the Centre define intercultural education?
- What do you mean by Research programme?
- What is the difference between citizenship education and intercultural education?
- How does the Centre put intercultural education into practice?
- What does the Center do for intercultural education on a national level?
- Where do you position the Centre regarding intercultural education?
- According to you, what are the assets and the failings of the policy that the country has on intercultural education?

II. Communitarianism

- How do you define communitarianism?
- Do you think that communitarianism has influenced the way the Centre's policy understands intercultural education?
 - Why?
 - Can you give examples?
- What is the impact of communitarianism in the work of the Centre?

III. Postcolonialism

- How do you define postcolonialism?
- Is the Centre's policy influenced by postcolonialism?
- What is the impact of postcolonialism on the work of the Centre in the field of intercultural education?
 - Why?
 - Can you give examples?

- Would you say that the Centre takes rather a communitarian or a postcolonialist approach?
 - Why?
 - Can you give examples?

F. Tableau récapitulatif de l'analyse de l'école secondaire londonienne

Éléments étudiés	Pratique	Théorie	Conclusions
Communautarisme anglais	Quartier à majorité ethnique indienne ; migrants de première, deuxième et troisième génération ; classe ouvrière supérieure et classe moyenne.	L'Angleterre s'organise en communautés (Chebbah et Ferjani, 1996).	Les cultures interagissent peu en Angleterre.
	Les élèves de l'école sont majoritairement nés en Angleterre ; les enfants parlent tous anglais entre eux.		Ses élèves vivent et manifestent leur culture autrement que leurs parents
		L'interculturalité induit un échange et une réciprocité entre deux ou plusieurs cultures, mais aussi entre chaque individu du même groupe (Licata et Heine, 2012).	Au sein d'une même communauté, les interactions culturelles sont différentes.
	Un clivage culturel n'apparaît pas chez les élèves de l'école.		Le communautarisme ne considère pas suffisamment le fait que les relations entre cultures soient plus importantes d'une génération à l'autre.
Le prestige comme cadre éducatif	L'école est soucieuse d'une image d'excellence.		Ce besoin de perfection rappelle la politique de Tony Blair pour

			augmenter les standards de l'éducation.
	Les parents des élèves ont dû gravir progressivement l'échelle sociale et souhaitent un avenir meilleur pour leurs enfants.		Ce cadre éducatif transmet une volonté de la communauté de dépasser le préjugé de la difficulté pour elle de s'intégrer dans la société anglaise.
	Le prestige et le renom de l'institution sont des critères primordiaux dans le choix de l'école par les parents.		Ce souci transmet une tension dans les relations de pouvoir entre communautés majoritaires et minoritaires.
Application de l'éducation interculturelle	L'école favorise l'intégration des élèves avec des besoins spéciaux.	Cette caractéristique répond à la finalité de l'article 28 CDE sur l'accessibilité et l'adaptabilité de l'éducation (CDESC, 1999).	
	L'école n'applique pas de stratégie d'inclusion des différentes cultures.	Pas de violation de l'article 28 CDE.	L'éducation interculturelle peut être appliquée de manière implicite.
	3% d'élèves blancs européens		L'éducation interculturelle ne requiert pas la présence de tous les groupes pour être appliquée.
	Le professeur interrogé ne connaît pas la notion de l'éducation interculturelle.		L'éducation interculturelle n'est pas une notion connue des enseignants.

G. Tableau récapitulatif de l'analyse des trois centres de recherche

Éléments étudiés	ICIS	DERC	ICEDC
Éducation interculturelle dans la théorie	Terme descriptif évoquant les interactions.	Ne répond pas aux enjeux de l'Angleterre.	S'inspire de l'éducation à la citoyenneté.
	Tentative de reconnaître la diversité à tous les niveaux (politique et pratique).	Consiste à comprendre les personnes de différentes cultures.	S'appuie sur les principes universels des droits de l'homme.
	Permet de garantir l'égalité, la compréhension entre communautés et le respect des traditions de chaque communauté.	Critique : restreinte car tend à ignorer la nature changeante de la société et la mondialisation.	Vise à apprendre à vivre ensemble en paix et en harmonie.
	Agit aux niveaux individuel et communautaire.	Risque : considérer les cultures comme statiques.	Aspire à un compromis pour que chacun vive ensemble dans une société unie.
		Fait partie de l'éducation au développement.	Garantit une cohésion sociale sur la base du consensus.
Éducation interculturelle dans la pratique en Angleterre	Pas de tolérance de la différence en Angleterre.	Pas appliquée dans la politique éducative.	Peu connue dans la politique éducative de l'Angleterre.
	Politique éducative trop centrée sur la culture anglaise ; ne transmet pas une vision interculturelle de la société ; ne favorise pas la reconnaissance de la diversité, ni un système éducatif commun.	Utilisée comme un instrument en cas de besoin.	L'Angleterre est davantage familière à l'éducation multiculturelle.

	L'ICIS organise des séminaires pour sensibiliser les praticiens de l'éducation.	Le DERC étudie ce concept dans son cours de master.	L'ICEDC l'approfondit dans le cadre de ses conférences annuelles.
	L'ICIS explore la problématique du savoir à l'école trop orienté sur la culture anglaise.		
Éducation interculturelle : communautariste ou postcoloniale ?	Manque de reconnaissance des communautés minoritaires.	Société anglaise organisée en communautés culturelles.	Le communautarisme est une forme d'isolation et de stigmatisation des cultures.
	Pas de système communautariste en Angleterre.	Cette forme de communautarisme favorise la tolérance et la liberté d'expression des cultures.	Le communautarisme ne correspond pas à la réalité en Angleterre.
	Le postcolonialisme est une notion complexe qui fait référence à la période de la décolonisation.	Les influences coloniales sont encore très fortes en Angleterre.	Le postcolonialisme trouve son origine dans la culpabilité des pays coloniaux face au pays colonisés
	Le point de vue postcolonialiste n'est pas adopté par l'ICIS.	Le postcolonialisme permet de diversifier les perspectives.	Ni le communautarisme, ni le postcolonialisme ne permettent de clarifier la façon dont l'éducation interculturelle joue un rôle dans la politique éducative anglaise.
	Ces constructions théoriques apparaissent postérieurement à l'expérience.	Le postcolonialisme est limité pour répondre aux défis de la mondialisation.	
	Une forme d'essentialisme culturel existe en Angleterre.	Le postcolonialisme permet de remettre en question les relations de pouvoir.	

	Impossible de définir le système d'intégration anglais à partir de ces théories car il se déduit de la pratique.	Ces théories n'influencent pas les politiques ou les pratiques de manière directe.	
	ICIS plus orienté postcolonialisme car il aspire à un système éducatif égal pour tous.	DERC davantage orienté sur le postcolonialisme car il l'utilise dans son programme de master.	

H. Tableau récapitulatif de l'analyse de la documentation sur l'éducation interculturelle

Éléments étudiés	Acteur(s) impliqué(s)	Pratique	Théorie	Conclusions
Sentiment d'appartenance			Le sentiment d'appartenance est fondamental dans le processus de socialisation et très lié à l'identité culturelle (Osler et Starkey, 2000).	
	École secondaire ; ICIS ; DERC	L'Angleterre est organisée en communautés culturelles.		Cette réalité trouve sa source dans l'absence des groupes minoritaires d'un sentiment d'appartenance.
			L'appartenance à la société est toujours plus complexe et les identités ne se structurent pas judicieusement (Bhabha, 2006).	
	École secondaire	Le souci de prestige transmet une tension dans les relations de pouvoir	Le clivage entre groupes dominants et minoritaires est encore présent (Gundara, 2000).	La pratique corrobore la théorie.
	École secondaire	Le prestige et le renom de l'institution sont des critères primordiaux dans le choix de l'école.	L'appartenance des communautés minoritaires à la société anglaise est refusée car leurs cultures ne s'accordent pas à la leur (Gundara, 2000).	La pratique et la théorie correspondent.

	DERC	L'organisation de la société en communautés garantit à chacun la tolérance de sa culture et une certaine liberté d'expression.	Attention au risque d'homogénéisation de la société ; chaque culture garde une essence propre ; aucune société n'est homogène ou uniforme (de Oliveira Andreotti et de Souza, 2012 ; Bhabha, 1994 ; 2006).	L'indépendance culturelle peut être garantie.
	DERC	L'organisation de la société en communautés garantit à chacun la tolérance de sa culture et une certaine liberté d'expression.	Une pression réside sur les cultures minoritaires pour entrer dans le cadre défini par la culture dominante ; Une forme de racisme latent subsiste (Bhabha, 2006).	La liberté d'expression des groupes minoritaires est limitée. La théorie contredit la pratique.
	ICIS ; DERC	Orientation du programme scolaire centré sur le savoir de la culture dominante. Des conflits apparaissent.	L'éducation interculturelle transmet une connaissance de la diversité et réduit l'incertitude (Gundara, 2000) ; elle vise une image positive de la multiculturalité (Rey, 1997).	Sentiment de rejet entraînant des cultures d'opposition. Dans ce contexte, l'éducation interculturelle est utilisée pour désamorcer les conflits.
Hégémonie étatique	École secondaire	Le cadre éducatif de l'école transmet une volonté de la communauté de dépasser le préjugé de la difficulté pour elle de s'intégrer dans la société anglaise.	Les États maintiennent une forme de pouvoir en maintenant les inégalités en place (Gundara, 2000).	Les communautés minoritaires sont dans une position de faiblesse par rapport à la communauté majoritaire.
	École secondaire	Isolement des minorités de l'activité politique ; Isolement des communautés au niveau urbanistique.	Les communautés qui n'adhèrent pas aux valeurs de la société sont marginalisées (Gundara, 2000).	Preuve du bien-fondé de la théorie de la reproduction selon Bourdieu et Passeron (1970).

	ICIS	La dynamique relationnelle intervient à plusieurs niveaux (entre les groupes et au sein de ceux-ci par exemple).	Le pouvoir n'est jamais entièrement acquis (Foucault, cité par Young, 1995 ; Bourdieu, 1982/1991).	La marginalisation de la société (Gundara, 2000) et la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) peuvent être nuancées.
	École secondaire	L'interaction culturelle est exprimée de manière différente selon les générations ; le clivage culturel n'apparaît pas chez les élèves de l'école ; ses élèves vivent et manifestent leur culture autrement que leurs parents.	Mayall (2004) affirme que les différentes générations entretiennent des relations différentes avec les autres.	L'identité générationnelle influe sur l'identité culturelle dans le cadre des relations entre les cultures. Dans ce cadre, la dynamique relationnelle n'est pas forcément basée sur des relations de pouvoir. La théorie sur l'hégémonie étatique peut être nuancée.
Débat sur le déficit des minorités	École secondaire ; ICIS	Le cadre éducatif de l'école transmet une volonté de la communauté de dépasser le préjugé de la difficulté pour elle de s'intégrer dans la société anglaise ; orientation excessive du programme scolaire sur le savoir de la culture majoritaire.	L'orientalisme atteste une représentation sociale négative des minorités (Saïd, 1979) ; Les théories d'Arthur Jensen (1969) sur l'intelligence supérieure des blancs européens justifient les discriminations (Gorski, 2008), et stigmatisent les populations noires (Gundara, 2000).	Le capital social de ces communautés minoritaires se voit grandement diminué (Bourdieu, 1980 ; 1982/1991) ; les préjugés sont toujours présents ; l'orientation excessive du programme scolaire sur le savoir des communautés minoritaires entraîne une dévalorisation de celles-ci.
Analogie sémantique entre interculturelité et interdisciplinarité				La discipline est une dimension spécifique de l'objet d'étude qui ne tient ni compte de sa nature globale, ni de l'environnement dans lequel il évolue.

	ICIS	Une application de l'éducation interculturelle à tous les niveaux (politique, individuel, entre groupe culturel, dans les écoles, etc.) doit être favorisée.	L'interdisciplinarité prime les relations entre les domaines d'étude, entre les disciplines formant l'objet d'étude, et entre l'environnement et l'objet d'étude, et finalement entre ces trois dynamiques (Morin, 2003) ; L'approche interdisciplinaire est inévitable (Morin, 2003).	L'interdisciplinarité et l'interculturalité sont phonétiquement et sémantiquement fortement liées ; Dans un contexte global, elles trouvent leur légitimité pour autant qu'elles soient appréhendées de manière systémique.
	ICEDC ; école secondaire	Un amalgame subsiste entre les notions d'éducation interculturelle et multiculturelle ; l'enseignant interrogé confond les deux notions.	L'éducation multiculturelle reflète une vision compartimentée des cultures (Rey-von Allmen, 2011) ; la multidisciplinarité consiste à étudier un domaine sous l'angle de plusieurs disciplines séparément (Darbellay, 2005)	La multiculturalité et la multidisciplinarité sont phonétiquement et sémantiquement fortement liées ; L'éducation multiculturelle accentue le clivage entre les cultures.
				L'éducation interculturelle favorise l'interaction qui anime la diversité ; L'éducation multiculturelle définit l'appartenance des individus à un groupe culturel.